



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

**CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
FORMAZIONE, PATRIMONIO CULTURALE E TERRITORI**

CICLO XXXVIII

**SCONFINARE PEDAGOGICAMENTE
INTERVENTI *ARTS-BASED* PER CONTRASTARE LE POVERTÀ EDUCATIVE TRA CENTRI E MARGINI URBANI**

SUPERVISORE DI TESI

Chiar.ma Prof.ssa Rosita Deluigi

DOTTORANDA

Dott.ssa Miriam Cuccu

COORDINATRICE

Chiar.ma Prof.ssa Anna Ascenzi

ANNO 2026



Sommario

Introduzione	5
Capitolo 1.....	11
1.1 Pedagogia postcoloniale e decoloniale.....	12
1.2 La “scoperta” dell’infanzia: riletture postcoloniali e decoloniali.....	17
1.2.1 L’infanzia colonizzata.....	19
1.3 Infanzie plurali	21
1.4 Decolonizzare l’infanzia	22
1.4.1 Decolonizzare le infanzie africane.....	23
1.5 I diritti dell’infanzia e dell’adolescenza	26
1.5.1 Decolonizzare i diritti: tra protezione, paternalismo e partecipazione	28
1.5.2 I diritti dell’infanzia in campo educativo	32
1.6 Povertà educative e riletture pedagogiche	35
1.6.1 Povertà educative multidimensionali.....	37
1.7 Marginalità, esclusione e disuguaglianze educative tra centri e periferie.....	39
1.8 Esperienze inclusive e di qualità per contrastare le povertà educative.....	44
1.9 Il <i>Capability Approach</i>: riletture critiche.....	47
1.9.1 Le declinazioni educative del CA.....	50
1.9.2 Il CA e le povertà educative: sguardi critici e decoloniali al mondo dell’educazione.....	53
Conclusioni	57
Capitolo 2.....	60
2.1 Impianto metodologico	62
2.1.1 Ricerca-Azione Partecipativa.....	63
2.1.2 Arts-Based Research.....	63
2.1.3 Grounded Theory.....	64
2.1.4 Ricerche partecipative con le infanzie: riflessioni decoloniali	65
2.1.5 I contesti coinvolti	66
2.1.6 Raccolta dati.....	67
2.2 Fasi della ricerca.....	69
2.3 Mappatura delle esperienze artistiche	73
2.3.1 Individuazione dei contesti e coinvolgimento dei soggetti.....	73
2.3.2 Raccolta e analisi dei dati.....	77
2.4 Sperimentazione di interventi <i>arts-based</i>	80
2.4.1 Individuazione dei contesti e coinvolgimento dei soggetti.....	81
2.4.2 Caratteristiche metodologiche.....	87
2.5 Italia: sperimentazioni <i>arts-based</i> con le scuole	90
2.5.1 Attività con le insegnanti.....	91
2.5.2 Attività con le infanzie	93
2.5.3 Attività con le famiglie	101
2.6 Sperimentazioni in Kenya: riflessioni metodologiche.....	104
2.7 Kenya: sperimentazioni <i>arts-based</i> con <i>Nyota ya Asubuhi</i>	105
2.7.1 Attività con gli educatori.....	106
2.7.2 Attività con le infanzie	107
2.7.3 Attività con le famiglie	109
2.8 Kenya: sperimentazioni <i>arts-based</i> con le scuole	110
2.8.1 Attività con le insegnanti.....	111

2.8.2 Attività con le infanzie	112
2.9 Italia: sperimentazioni arts-based con l'Istituto Salesiano San Giuseppe	114
2.9.1 Attività con la coordinatrice	115
2.9.2 Attività con le infanzie	115
Capitolo 3.....	117
3.1 I territori	118
3.2 Le infanzie e le adolescenze	120
3.3 Le famiglie	121
3.4 Le scuole.....	122
3.5 I contesti educativi.....	123
3.5.1 Le povertà educative rilevate nei territori	124
3.5.2 Prospettive sull'educazione e posture educative.....	125
3.5.3 Relazioni e collaborazioni con le famiglie	127
3.5.4 Lavoro di rete	128
3.6 Agire educativamente attraverso l'arte: le esperienze rilevate.....	130
3.7 Arte come risorsa educativa: filoni tematici	133
3.7.1 Opportunità di scoperta in alternativa al degrado	134
3.7.2 Veicolo creativo ed espressivo.....	135
3.7.3 Strumento di empowerment	136
3.7.4 Canale di apprendimento esperienziale.....	137
3.7.5 Esperienza relazionale	138
3.7.6 Bypassare le differenze	139
Conclusioni	142
Capitolo 4.....	145
4.1 I luoghi di gioco raccontati dalle infanzie (1).....	146
4.2 Le voci degli adulti.....	148
4.2.1 Disuguaglianze, opportunità e povertà educative	150
4.2.2 Alleanze educative e strategie di contrasto.....	151
4.3 Dinamiche tra pari in atelier (1).....	153
4.3.1 Le parole delle bambine e dei bambini	153
4.3.2 Avvio di nuove relazioni	154
4.3.3 Accoglienza del punto di vista altrui.....	157
4.3.4 Dinamiche cooperative	159
4.3.5 Spazi e materiali condivisi	161
4.3.6 Festa finale: aperture in chiusura.....	164
4.4 Infanzie keniane: una panoramica introduttiva	164
4.5 I luoghi di gioco raccontati dalle infanzie (2).....	166
4.6 Le voci degli adulti.....	168
4.6.1 Connessioni tra povertà materiali ed educative	169
4.6.2 Strategie di contrasto	170
4.7 Dinamiche tra pari in atelier: le parole delle bambine e dei bambini (2).....	171
4.7.1 Il pregio di "andare oltre"	172
4.7.2 L'ascolto: arte come veicolo di narrazione e conoscenza reciproca.....	173
4.7.3 Dinamiche cooperative, tra linguaggi plurali e barriere linguistiche	174
4.7.4 Condivisione di spazi e materiali.....	175
4.8 I luoghi di gioco raccontati dalle infanzie (3).....	178
4.9 Le voci degli adulti.....	179
4.9.1 Sfide, povertà e disuguaglianze educative tra scuola e famiglia.....	180

4.9.2 Strategie di contrasto e posture educative	181
4.10 Dinamiche tra pari in <i>atelier</i> (3)	181
4.10.1 Le parole delle bambine e dei bambini	182
4.10.2 Tra cooperazione e competizione	183
4.11 I luoghi di gioco raccontati dalle infanzie (4)	184
4.12 Le voci degli adulti: povertà e sfide educative sul territorio	184
4.12.1 Strategie di contrasto	185
4.13 Dinamiche tra pari in <i>atelier</i> (4)	186
4.13.1 L'arte come occasione di ampliamento delle prospettive	187
4.13.2 Ascolto, attenzione e accoglienza del punto di vista altrui	188
4.13.3 Condivisione di spazi e materiali	189
Conclusioni.....	191
Bibliografia.....	198
Ringraziamenti	215

Introduzione

Rintracciare luoghi, intenzioni e posizionalità che attraversano la ricerca

*Che cosa vuol dire cucire?
Un ago entra ed esce da qualcosa lasciandosi dietro un filo,
segno del suo cammino che unisce luoghi e intenzioni. (...)
Le cose unite restano integralmente quello che erano,
solo attraversate da un filo,
traccia di un'intenzione, raggio laser, nota assoluta
che fugge da un piccolissimo buco, percorso del pensiero.*
Maria Lai

Nell'introdurre una dissertazione che rilegge alcune dimensioni delle infanzie e delle povertà educative alla luce dei paradigmi postcoloniali e decoloniali, ritengo necessario esplicitare quella che Rabello De Castro (2024) definisce la *localizzazione geopolitica* di chi fa ricerca. Alla mia posizione, infatti, si connettono le scelte teoriche e metodologiche che ho intrapreso lungo le diverse fasi, e che contribuiscono a far emergere alcune realtà bambine e non altre (Spyrou *et al.*, 2019). Essa, pertanto, necessita di essere dichiarata in quanto componente costitutiva del processo d'indagine.

Per quel che concerne i temi che affronterò, riconosco la mia posizione di donna, cisgender, abile, bianca, europea, in possesso di uno dei passaporti più potenti secondo la classifica del *Henley Passport Index*¹. Nata e cresciuta in Italia, figlia di due persone italiane, nel contesto in cui vivo la mia origine e il colore della mia pelle sono considerati "giusti" di *default*. Dietro alla cittadinanza italiana convivono tuttavia riferimenti territoriali plurali, che si intrecciano alle diverse migrazioni inscritte nella mia storia familiare, sia interne – vissute anche in prima persona – che transnazionali e transcontinentali. Sono tracce di un passato-presente che è parte vivente della mia identità, e che si manifesta nella compresenza di lingue e consuetudini frutto di tali traiettorie.

Provengo da un nucleo familiare a reddito basso ma stabile, adeguato a coprire i bisogni fondamentali e a permettersi alcuni extra, con un livello scolastico corrispondente al diploma tecnico. Buona parte del mio percorso formativo è ruotato attorno alla scuola del quartiere popolare e periferico in cui ho (parzialmente) vissuto. In casa, l'istruzione, la lettura di libri e le attività ricreative venivano incoraggiate. La transizione tra scuola secondaria di primo e secondo grado era legata al perseguimento di personali interessi e inclinazioni, piuttosto che ad un investimento familiare. L'università rappresentava un'arricchente opzione aggiuntiva, ma non una tappa obbligatoria.

Queste dimensioni si sono in seguito intrecciate alle mie traiettorie professionali, che hanno progressivamente curvato in direzione dell'ambito pedagogico e interculturale. Lungo tale percorso, ho abitato numerosi contesti – scuole di vari gradi e indirizzi, centri di aggregazione, associazioni, spazi *outdoor*, comunità residenziali – entrando a contatto con un'ampia eterogeneità di luoghi e persone. Con diversi ruoli, ho curato interventi educativi e formativi rivolti a differenti fasce d'età, utilizzando prevalentemente approcci non formali e linguaggi creativi per l'apprendimento e l'espressione individuale e collettiva, attingendo alle potenzialità del gruppo e dell'ambiente come luoghi di esperienza di sé e dell'alterità.

Tutte queste esperienze hanno maturato in me alcune riflessioni sull'"effetto luogo" nelle (auto)percezioni dei soggetti, e, restringendo il campo, sulle modalità con cui l'ambiente frequentato nella quotidianità influenza i percorsi di crescita di infanzie e adolescenze. Le dinamiche di isolamento, esclusione e stigmatizzazione con le quali si confrontano alcune aree urbane possono infatti riversarsi sulle persone minorenni che le abitano e sui luoghi educativi in esse situate. Ma queste tendenze interessano anche tutte quelle strutture – non necessariamente afferenti a zone multi-

¹ L'Italia, insieme alla Germania, si posiziona al quarto posto <https://www.henleyglobal.com/passport-index/ranking> (ultima consultazione: 28/10/2025).

problematiche – che fungono da “contenitore” di categorie sociali particolarmente fragili a causa di uno o più fattori di svantaggio (povertà materiale, background migratorio, disabilità ecc.).

Le condizioni di disagio si estendono tuttavia ben oltre i confini dei “quartieri-ghetto”, e si ritrovano anche all’interno di territori, scuole, servizi educativi, luoghi culturali, sportivi o ricreativi prevalentemente frequentati da persone minorenni e famiglie “che stanno bene”, ma dai quali affiora, in filigrana, una trama di malesseri e fragilità affettivo-relazionali figlie della società contemporanea. Che il benessere materiale, quando i legami faticano a “tenere”, non riesce a fronteggiare.

Non si tratta di polarizzare, ma di ricondurre tutte queste realtà a rappresentazioni caleidoscopiche di luoghi, nuclei familiari, bambine, bambini, adolescenti; portatrici e portatori di unicità che si intrecciano, si alimentano, si muovono lungo traiettorie in costante divenire. Ma che si scontrano, anche, con elementi strutturali discriminatori che confinano alcuni territori e soggetti *ai margini*.

La preziosa possibilità di accedere, negli ultimi quattro anni, a contesti educativi ad altre latitudini – lungo percorsi di ricerca-azione con scuole e associazioni keniane – ha inoltre contribuito a mettere alla prova posture personali/professionali e modelli di pensiero, smossi da interrogativi aperti, mobili e proficuamente destabilizzanti.

Di cosa – e *per conto di chi* – parliamo quando ci riferiamo a infanzie in condizioni di povertà, di deprivazione, di svantaggio in educazione?

A partire da quali categorie?

Prodotte da quale sguardo?

Quali narrazioni vengono portate alla luce e quali, invece, restano in penombra?

Con quali conseguenze nella messa a punto di interventi operativi?

Queste sollecitazioni necessitano di confrontarsi criticamente con lo squilibrio di potere Nord-Sud – radicato in un passato-presente coloniale – che distribuisce in modo diseguale le opportunità di vita di bambine e bambini in diverse aree del mondo (Liebel et al., 2023).

Nel ripercorrere tutte queste traiettorie, costitutive della mia posizionalità, considero la presente ricerca – parafrasando un verso di Alfred Tennyson (1842) – *una parte di tutto ciò che ho incontrato*. Ognuno di questi eventi, luoghi e persone ha avuto un ruolo nella scelta dei temi da approfondire, nell’impegno a confrontarmi con le correnti di pensiero anti-coloniale, nella riflessione sul ruolo dell’educazione in contesti diversificati dove disuguaglianze ed esclusioni “pesano” in modi diversi sulle persone minorenni. Partendo da queste riflessioni, e facendo riferimento all’educazione in ottica freiriana in quanto «strumento emancipatorio» che non nasconde la realtà del dominio, ma denuncia e annuncia altri percorsi (Freire, 2003, p. 74) mi sono interrogata su possibili sentieri pedagogici da tracciare per sfidare gli assetti esistenti. Se le logiche di esclusione che strutturano la cultura occidentale vengono adoperate per razionalizzare e polarizzare il mondo e l’umano (Ferrante, 2020a) in che modo la pedagogia può farsi *resistenza* (Contini, 2009) e costruire alternative ai modelli dominanti?

Un elemento a mio avviso rilevante, in tal senso, riguarda l’adozione della logica *del confine e del sentiero* illustrata da Canevaro (2006) che consente di rispettare le differenze, ma anche di sperimentare attraversamenti e contatti trasformativi. L’autore parla della necessità di una pedagogia dell’inclusione – per tutte e tutti, persone disabili incluse – che metta in discussione la logica dei confini, evitando il rischio di chiudersi in un’identità forzata e protettiva che consideri gli altri una minaccia. D’altra parte, anche la logica del sentiero che egli descrive presenta i suoi rischi: percorrere sentieri senza chiedere il permesso significa essere intrusivi, invadere casa d’altri. Ci sono confini che vanno rispettati, e un sentiero non è «un terreno abbandonato, che autorizza comportamenti senza rispetto» ma «un percorso per andare da qualcuno» (ivi, p. 13). Mettere insieme le due logiche – del confine e del sentiero – consente di combinare il rispetto delle differenze con la sperimentazione di contatti trasformativi, tracciando «sentieri tra territori che conoscono il confine unicamente come barriera, come ostacolo e non come distinzione percorribile» (ivi, p. 12).

Vorrei ora mettere in connessione il ruolo pedagogico del confine e del sentiero con i contesti eterogenei che interessano il mondo dell’educazione.

La proposta di attività educative indirizzate a persone minorenni che vivono in aree urbane ghettizzate e multiproblematiche ha certamente il merito di ampliare il raggio di esperienze possibili a tutte coloro che, diversamente, non ne avrebbero accesso. Si tratta di opportunità essenziali per l'accrescimento di competenze cognitive, emotive e relazionali necessarie ai percorsi di sviluppo. Quando però queste azioni restano circoscritte *all'interno* di tali contesti, il rischio è quello di perimetrare le occasioni di crescita, mentre, d'altro canto, interventi volti a evadere fisicamente e mentalmente consentirebbero di ampliare e arricchire le rappresentazioni, gli immaginari, e le modalità di sperimentare sé stessi e del mondo. Certo, se l'attività non gioca al ribasso, non è svalutante ma *tiene in mente* la vocazione umana ad «essere di più» (Freire, 2014, p. 67), questa riflette la postura etica delle professionalità educative che la mettono in campo. Tuttavia, proprio la necessità di accompagnare ogni individuo lungo un percorso emancipatorio porta a non sottovalutare il suo rapporto con il mondo, in modo che quella persona sia capace di intervenire sulla realtà circostante *come soggetto* e in modo trasformativo, piuttosto che adattarsi a un futuro inesorabile e predeterminato (ivi).

Spesso, a conclusione di alcuni interventi, mi sono chiesta se un tassello essenziale della riflessione e della prassi educativa non risieda nella messa in discussione delle logiche di esclusione sociale basate sulla costruzione di quei confini – materiali e simbolici – eretti da pregiudizi, stereotipi e stigmi, fondati sulla separazione binaria: noi/loro, dentro/fuori, normale/patologico, ecc. (Ferrante, 2020a). D'altro canto, le nuove povertà (anche educative) e le marginalità emergenti ci raccontano di situazioni di esclusione complesse (*Ibidem*) che non sempre coincidono con la povertà materiale.

Di fronte a questi scenari, occorre allora *saper abitare le soglie*, tra confini da rispettare e sentieri da tracciare, tenendo a distanza logiche preconfezionate e prassi standardizzate. Se l'educazione è un modo, mai neutrale, di intervenire sul mondo (Freire, 2014) è necessario coltivare riflessioni critiche che guidino azioni trasformative *con* i contesti a cui ci si rivolge (Cadei *et al.*, 2016), attivando modalità di agire dal basso che sovvertono le logiche di assoggettamento di soggetti e luoghi marginalizzati.

Muovendo da questi assunti, il progetto di ricerca indaga come le disuguaglianze nello spazio urbano si riversino sull'accesso alle opportunità educative per i bambini e le bambine di territori diversificati – nei quali il “peso” dell'eredità coloniale produce effetti diseguali – e contribuiscano alla manifestazione di povertà educative multiformi. Di fronte a territori e deprivazioni pluridimensionali, ho individuato nella progettazione di occasioni di incontro e socialità una modalità di rispondere alle sfide educative rilevate. La messa in campo di esperienze di apertura sui territori – in contesti sia italiani che keniani – ha perseguito l'obiettivo di tracciare sentieri tra territori confina(n)ti, deperimetrare i raggi di intervento e sperimentare così nuovi contatti relazionali. In tal senso, il valore trasformativo dell'arte in quanto *interstizio sociale* (Bourriaud, 2010) risulta particolarmente generativo per suggerire tali possibilità di scambio.

Partendo da qui, la ricerca ha evidenziato alcuni elementi-chiave, emersi lungo le pratiche, per prefigurare orientamenti metodologici, posture pedagogiche e strategie educative in grado di abitare contesti eterogenei nei quali creare esperienze partecipative e inclusive *arts-based*. Per questa indagine ho fatto riferimento a un paradigma qualitativo (Lucidi *et al.*, 2008; Patton, 2014; Creswell & Poth, 2017; Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2018) in cui il quadro teorico è stato definito man mano che veniva “allargato” il campo del conosciuto e sviluppate le azioni, con un continuo rimando dalle idee ai dati e viceversa. La Ricerca-Azione Partecipativa (Orefice, 2006; Kindon *et al.*, 2007; Stringer, 2007; Koshy *et al.*, 2010; Kemmis *et al.*, 2014; Cornish *et al.*, 2023; Cooper *et al.*, 2024) ha rappresentato in tal senso un pilastro metodologico fondamentale, poiché è stata la partecipazione dei soggetti ad alimentare la costruzione di conoscenza lungo le diverse fasi. Inoltre, muoversi in ricerca *con* i bambini e le bambine (Gallagher, 2008; Spyrou, 2011; Liebel, 2020; Rabello de Casto, 2024) talvolta in presenza di barriere linguistiche, mi ha portato a integrare un approccio *arts-based* (Denzin, 2003; Finley, 2008; McNiff, 2008; Barone & Eisner, 2012) efficace per condividere significati ed esplicitare interpretazioni attraverso modalità creative, particolarmente congeniali per questa fascia d'età. La scelta, in questo caso, ha privilegiato l'elemento visivo (disegno, pittura, collage) rispetto

al quale ho una maggiore competenza e familiarità, anche grazie a precedenti ricerche partecipative *arts-based* a cui ho preso parte in Italia e in Kenya (Deluigi *et al.*, 2021; Cuccu, 2022). Intersecare la Ricerca-Azione con l'Arts-Based Research mi ha inoltre consentito di avvalermi dell'arte come catalizzatore di processi di miglioramento e come linguaggio veicolare per far emergere nuove conoscenze e comprensioni durante la raccolta e l'analisi dei dati (Jokela & Huhmarniemi, 2018; Lenette, 2022). Scegliere questi approcci ha comportato muoversi in modo flessibile e aperto a una pluralità di variabili – pur preservando il rigore metodologico – che emergevano con il progredire della collaborazione con i partecipanti.

Una delle questioni cruciali del framework partecipativo è la *posizionalità* (Savin-Baden & Major 2013; Rowe, 2014; Holmes, 2020; Cooper *et al.*, 2024): i diversi elementi che caratterizzano chi conduce una ricerca (genere, razza, etnia, classe, orientamento politico, competenze, età, esperienze di vita) interagiscono con quelli dei partecipanti, influenzando la definizione del problema e le soluzioni da mettere in campo (Cornish, *et al.*, 2023). Adottare un approccio riflessivo consente allora di chiarire e contestualizzare la propria – e altrui – posizione nel processo d'indagine, per quanto ci saranno sempre aspetti che possono restare ignoti, trascurati o deliberatamente nascosti (Holmes, 2020). Ciò permette di impegnarsi a esplicitare il più possibile gli sguardi che influiscono nelle traiettorie di ricerca, adottando una postura decoloniale (Homan, 2023). Yvonne Underhill-Sem (2020) geografa e femminista del Pacifico, afferma a tal proposito che non parlare della propria posizione perpetua le egemonie coloniali della conoscenza. L'autrice sottolinea come non sempre sia possibile riconoscere la posizione degli autori o delle autrici, e quando questa non viene esplicitata «devo in qualche modo posizionarli io stessa. Ignorando la differenza che la loro posizione comporta (...) (essi) diventano complici della colonizzazione delle conoscenze dominanti» (ivi, p. 339).

Come si relazionano, allora, le diverse posizionalità in ricerca con i luoghi e le persone con cui si interagisce? Una volta sul campo, queste divengono mutevoli, molteplici e persino contraddittorie (Lucko, 2018) mentre la relazione stessa tra soggetti in co-ricerca «fluttua costantemente, spostandosi avanti e indietro lungo un *continuum* di possibilità» (Mercer, 2007, p. 13). Muovendomi tra Italia e Kenya – e tra micro-territori – la dicotomia *insider/outsider* si è rivelata nella sua multidimensionalità, per quanto alcuni elementi abbiano avuto un peso più consistente di altri. Sebbene in nessuno dei contesti fossi considerata *insider* a tutti gli effetti – provenendo da un'altra istituzione e priva di una conoscenza quotidiana di luoghi e persone – le percezioni della mia bianchezza nei due Paesi hanno avuto risvolti e riscontri differenti. Se da un lato avevo infatti il privilegio di darla per scontata, dall'altro non ho potuto che includere la sua presenza nelle mie riflessioni sul processo d'indagine, riconoscendone gli effetti e gettando luce sulle strategie messe in campo nelle relazioni con gli altri soggetti.

La riflessione sulle componenti della mia posizionalità ha riguardato anche il “dialogo” con i dati raccolti nel corso di workshop artistici, interviste, focus group e colloqui informali. L'incontro con professionalità educative, famiglie e infanzie eterogenee ha contribuito a raccogliere prospettive frutto di linguaggi e paradigmi educativi differenti, di categorie interpretative radicate in diversi background culturali, anche al variare del contesto “micro” o del profilo professionale. Ciò mi ha inevitabilmente spinto a interrogare assunti, conoscenze e convinzioni personali-professionali, bilanciando la necessità di una restituzione puntale e radicata – *grounded* – nei contesti locali, con la rilettura critica degli elementi emergenti – talvolta avvertiti in modo controverso – alla luce della letteratura e delle riflessioni scaturite nel dialogo tra piano teorico e operativo.

La trattazione, strutturata in quattro capitoli, affronta nell'ordine i seguenti aspetti.

Nel *capitolo uno* offro innanzitutto una panoramica degli approcci postcoloniali e decoloniali e delle sue declinazioni nell'ambito della pedagogia interculturale, che si sofferma sui rapporti di potere esistenti nell'incontro con l'alterità (Walsh, 2008) e diviene «terreno di lotta» (Burgio, 2022, p. 99) per combattere le discriminazioni strutturali che operano nei sistemi educativi. Partendo da queste prospettive, analizzo criticamente il costrutto dell'infanzia, evidenziando come questo sia influenzato dall'egemonia delle narrazioni nord-centriche, il cui universalismo esclude e svaluta le conoscenze e

le esperienze del Sud globale. Il capitolo problematizza a questo proposito concetti come il *global child* e il *developmentalism* (Rabello de Castro 2021; 2020) mostrando come si impongano modelli normativi che da un lato infantilizzano e stigmatizzano le infanzie non occidentali, dall'altro generano forme di adultizzazione nei contesti del Nord. Da queste prospettive discende anche la rilettura critica dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (UN, 1989) del *Capability Approach* (Nussbaum, 2011; Nussbaum & Dixon, 2012) – con particolare riferimento ai risvolti educativi – e delle povertà in educazione, delle quali indago la multidimensionalità e le diverse declinazioni. Evidenzio a tal proposito la presenza di molteplici forme di disuguaglianza, marginalità ed esclusione sociali (ed educative) che si intersecano e si sovrappongono negli spazi urbani contemporanei, e che assumono caratteristiche sfaccettate ben al di là della dicotomia che collega il centro geografico al benessere e la periferia al disagio. A fronte di tali fenomeni, trasversali ai diversi contesti, si prospetta dunque la necessità di strategie di intervento da estendere a tutte e tutti, in modo da rispondere alle diverse vulnerabilità emergenti. In tal senso, evidenzio le potenzialità insite nella messa in campo di esperienze educative, di qualità e inclusive, volte a potenziare le capacità personali di ognuno, coltivando uno sguardo attento alle caratteristiche dell'ambiente e alle relazioni che lo innervano, che possono costituire un fattore ostacolante o capacitante per la fioritura del potenziale umano.

Nel *capitolo due* sviluppo la metodologia della ricerca – partecipativa e *arts-based* – nella quale l'arte viene intenzionalmente adoperata come risorsa pedagogica, capace di attivare processi profondi di significazione, relazione e trasformazione identitaria (Ciarcia & Dallari, 2016; 2020). A partire da questa prospettiva ho descritto le due macro-azioni messe in campo in Italia e in Kenya per approfondire il ruolo dell'esperienza artistica nel contrasto alle molteplici forme di deprivazione educativa, con particolare riferimento alla progettazione di esperienze di interazione volte a tracciare sentieri tra territori confina(n)ti e sperimentare nuovi contatti relazionali. La prima azione riguarda la *mappatura delle esperienze artistiche* sperimentate in contesti educativi situati in aree multiproblematiche, orientata a individuare l'eventuale presenza di interventi volti a generare esperienze di "sconfinamento" spaziale e relazionale per favorire occasioni di incontro tra persone minorenni residenti in diverse aree della città. La seconda attiene invece alla *sperimentazione di interventi arts-based*, che ha direttamente "messo alla prova" la pratica dell'"attraversamento" e dell'interconnessione tra luoghi educativi attraverso la promozione di *atelier* artistici tra bambine e bambini, utilizzando il linguaggio dell'arte per attivare dinamiche cooperative tra pari. Queste due assi sono orientate a rispondere alla seguente domanda di ricerca: *in che modo l'arte può veicolare esperienze relazionali significative e inclusive tra bambine e bambini che vivono in aree della città con diseguale accesso ad opportunità educative?* Nel capitolo esplicito dunque l'impianto metodologico che, a cascata, ha influenzato le scelte relative all'individuazione dei contesti e degli strumenti per la raccolta e l'analisi dei dati, la strutturazione ricorsiva delle fasi di ricerca e le sue declinazioni operative.

Nel *capitolo tre* restituisco quanto emerso dalla mappatura delle esperienze artistiche situate in diverse località, con l'obiettivo di evidenziare strategie pedagogiche inclusive e contrastare le forme di povertà educativa. Piuttosto che una descrizione puntuale dei singoli casi, viene offerta una fotografia trasversale delle criticità territoriali, delle dinamiche familiari e scolastiche, e delle risposte messe in campo dai diversi luoghi. Si approfondiscono quindi le sfaccettature che compongono i contesti educativi in quanto *presidi territoriali*, le *prospettive sull'educazione* dalle quali discendono le *posture educative* e le *modalità di agire educativamente attraverso l'arte*. Pur attingendo a un vasto repertorio di canali espressivi, le *esperienze artistiche* raccolte condividono la finalità di promuovere esperienze partecipative e inclusive, utilizzando l'arte come strumento di espressione e trasformazione personale e collettiva. Si tratta di interventi centrati sulla persona, che valorizzano talenti e rispondono a bisogni, accompagnano all'autonomia, alimentano i legami sociali nella comunità e la conoscenza del territorio. Trasversalmente a contesti ed esperienze, emergono alcune modalità di *sconfinare pedagogicamente* attraverso l'esperienza artistica, dando vita a inediti spazi di incontro con l'alterità. Risulta fondamentale, in tal senso, la capacità "di regia" degli adulti

professionisti educativi, in grado di accompagnare le persone minorenni a sondare le proprie rappresentazioni dell'alterità, e di offrirsi come testimonianza diretta di posture consapevolmente situate e aperte alle complessità che smuovono il terreno d'incontro con l'altro.

Nel *capitolo quattro* esplicito gli elementi emersi dalle sperimentazioni di interventi *arts-based*. Per ogni ciclo di attività, illustro in prima battuta i luoghi della città significativi per i bambini e le bambine partecipanti, raccogliendo elementi orientati a comprendere dove e come essi sperimentano relazioni tra pari e con l'ambiente. Ciò ha consentito di accedere a un complesso di informazioni sul modo in cui le infanzie vivono – o non vivono – i contesti urbani (o rurali) della quotidianità. Aver raccolto questi elementi in poli scolastici situati in aree differenti della città, o in contesti educativi non formali rivolti a famiglie e infanzie eterogenee, ha consentito di gettare luce su diverse modalità di quotidianità bambine all'interno dello stesso territorio. Il campo delle differenze e delle disuguaglianze in termini di opportunità educative è stato ulteriormente ampliato dalle prospettive degli adulti di riferimento (genitori, educatori, insegnanti, coordinatrici, coordinatori e dirigenti scolastici) intercettando diverse manifestazioni di deprivazione educativa che impattano sui percorsi di crescita. In secondo luogo, restituisco gli snodi emersi dal vivo delle pratiche messe in campo, illustrando trasversalmente le dinamiche relazionali attivate tra le persone minorenni coinvolte. L'analisi dei dati ha consentito di rileggere le interazioni tra bambini e bambine rispetto alla *comprensione del punto di vista dell'altro/a* e alla *cooperazione tra pari*, che, nelle diverse sperimentazioni, hanno assunto declinazioni differenti.

Nelle *conclusioni* evidenzio infine alcuni elementi-chiave, emersi lungo le pratiche, per prefigurare orientamenti metodologici, posture pedagogiche e strategie educative in grado di abitare contesti eterogenei nei quali creare esperienze partecipative e inclusive *arts-based*. L'individuazione di snodi trasversali emersi dalle prassi di territori differenti è risultata fondamentale non tanto per restituire una comparazione o una proposta replicabile e oggettiva, quanto per comprendere quali posture pedagogiche attivare per generare forme di dialogo in luogo di confini escludenti.

Un'ulteriore nota metodologica, trasversale alla ricerca, riguarda la terminologia adottata nel corso dei capitoli, rispetto alla quale ho cercato di adottare una declinazione di genere il più possibile inclusiva, compatibilmente con la natura formale della trattazione. Dove possibile, ho privilegiato la scelta di forme neutre – come infanzie, persone minorenni, professionalità educative – alternate a termini binari – bambine e bambini, coordinatori e coordinatrici – mentre, per la definizione delle macro-aree situate a diverse latitudini, ho utilizzato i termini Nord e Sud Globale, pur consapevole che nessuna opzione risulti pienamente neutra, e che nominare la realtà in termini dicotomici significa ragionare «in termini occidentali, moderni e, di conseguenza, coloniali» (Borghi, 2020, p. 53). Le scelte terminologiche che ho adottato, per quanto non al riparo da tali rischi, si posizionano in tensione tra le esigenze di forma e chiarezza del testo, l'intenzione inclusiva e il costante tentativo di problematizzare assetti e categorie di lettura esistenti.

Capitolo 1

La ricerca prende avvio dagli studi postcoloniali e decoloniali, dai loro elementi di congiunzione, di biforcazione, e dalle possibili linee di dialogo attraverso le quali rileggere e decostruire i costrutti teorici sui quali si fonda l'indagine. Tanto il pensiero postcoloniale quanto quello decoloniale, infatti, contestano il colonialismo imposto dalle potenze europee sui territori colonizzati. E sebbene Walter Mignolo (2013, p. 16) abbia parlato di «differenza radicale» tra le due correnti, è lui stesso a sottolineare successivamente che dovrebbero essere intese come «traiettorie complementari con obiettivi simili di trasformazione sociale» in quanto «camminano nella stessa direzione (adottando una postura anticoloniale, ndr) seguendo percorsi diversi» (Mignolo, 2011, p. 55). Ritengo quindi necessario ripercorrerne gli snodi principali, senza la pretesa di essere esaustiva, per poi tratteggiare le connessioni esistenti con il campo di ricerca prettamente pedagogico.

Il pensiero *postcoloniale*, considerato “decostruttivo” (Ascher & Ramamurthy, 2019), si sviluppa a partire dalla fine degli anni Settanta e si concentra sulle conseguenze delle rappresentazioni coloniali nei confronti degli individui ex-colonizzati ed ex-colonizzatori (Ashcroft *et al.*, 1989). È il volume di Edward Said, *Orientalism* (1978) a rappresentare una pietra miliare in merito alla critica delle rappresentazioni occidentali sulle culture non occidentali, insieme alle riflessioni di Homi Bhabha (1994) e a quelle di Ranajit Guha e Gayatri Chakravorty Spivak (2002) dei *subaltern studies*, collettivo formato da studiosi e studiose dell'area sudasiatica. L'intento di questo filone è interrompere i discorsi occidentali della modernità attraverso narrazioni subalterne o post-schiavitù interrogative e le prospettive critico-teoriche che esse generano (Bhabha, 1994). Il problema della rappresentazione, qui, è centrale – *chi rappresenta chi?* – e la loro decostruzione implica riconoscere il ruolo permeante del colonialismo nell'organizzare e rappresentare il mondo contemporaneo, la cultura, la politica (Young, 2001). Il termine *post*, allora, che potrebbe indicare un tempo *dopo* il colonialismo, rappresenta una continuità ininterrotta dal punto di vista dello sfruttamento dell'Altro, che non è terminata con la fine di questa pagina storica (Zoletto, 2011; Burgio, 2022; Burgio & Vaccaro, 2023). Questo suffisso indica inoltre «l'idea di fare un salto, superare, andare oltre, scavalcare un paradigma» (Borghi, 2020, p. 221) smontando, appunto, le rappresentazioni di matrice coloniale, e seguendo implicitamente l'invito di Spivak (2012): *nor to excuse but to “abuse”*, non accusare né assolvere l'eredità dell'Illuminismo (pilastro per eccellenza del pensiero occidentale) ma “abusarne”, servirsene per produrre usi precedentemente imprevisi del suo patrimonio teorico (Colpani *et al.*, 2022).

L'approccio *decoloniale*, ritenuto invece “costruttivo/politico” (Ascher & Ramamurthy, 2019), si posiziona come un'alternativa alla teoria postcoloniale, una “svolta” (Mignolo, 1999; 2001, 2007; de Sousa Santos, 2007; Grosfoguel, 2007; Lugones, 2007; Maldonado-Torres, 2007) rispetto alle limitazioni percepite nella corrente *post*. Alla fine degli anni Novanta, negli ambienti accademici latinoamericani e caraibici, nasce il gruppo interdisciplinare di teoria critica *Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad* (MCD) il cui obiettivo primario è il “delinking”, la rottura radicale con le influenze esercitate dalla modernità coloniale, a partire dai lavori di Aníbal Quijano (2007), Walter Mignolo (1999; 2001; 2007) e Maria Lugones (2007). Quijano afferma come non sia possibile separare la modernità, che l'Europa assume come contesto per la propria esistenza, dalla colonialità, poiché la modernità è profondamente intrisa nelle strutture della dominazione coloniale europea sul resto del mondo (Bhambra, 2014). L'autore (Quijano, 2007) sostiene inoltre che, con la conquista delle terre che oggi portano il nome di America Latina, iniziò la costituzione di un nuovo ordine mondiale, culminato, cinquecento anni dopo, in un potere globale che non è terminato con la fine del colonialismo politico, ma si esprime tuttora nella colonizzazione delle altre culture e dell'immaginario dei dominati. E questa *colonialità del potere* si associa a una *colonialità della conoscenza*, articolata come modernità/razionalità ed elevata a paradigma universale.

Mignolo (2007; 2009) approfondisce ulteriormente questo aspetto suggerendo che, per mettere in discussione il fondamento moderno/coloniale del controllo della conoscenza, è necessario «concentrarsi sul conoscitore piuttosto che sul conosciuto» – *the knower rather than the known* – (Mignolo, 2009, p. 162). La domanda di fondo, allora, non è più “chi rappresenta chi” ma «perché sei tu a concedere lo spazio affinché l’altro possa parlare» (Borghi, 2020). La rottura perseguita dal pensiero decoloniale avviene, dunque, non solo cambiando il contenuto della conversazione, ma anche i *termini*, le regole del gioco (Mignolo, 2009, p. 162). “Rompere” con il sistema vuol dire sì utilizzarlo, ma per fare qualcos’altro: «implica un lavoro ai margini, al confine tra le forme egemoniche e dominanti di conoscenza» (Mignolo, 2013, p. 7).

Se, quindi, il pensiero postcoloniale identifica i pregiudizi culturali nelle rappresentazioni dell’alterità e recupera le storie subalterne “dal basso”, quello decoloniale cerca di smantellare i meccanismi che hanno creato e mantenuto tale subalternità (Ruiz, 2021). Il primo, ritiene che il pensiero europeo sia «allo stesso tempo indispensabile e inadeguato per aiutarci a pensare attraverso le esperienze della modernità politica nelle nazioni non occidentali» (Chakrabarty, 2000, p. 16). Il secondo, considera invece i saperi situati alternativi al pensiero europeo una via per svincolarsi dalla matrice coloniale del potere; posizione nei confronti della quale la corrente *post* si dichiara scettica, ritenendo piuttosto che le modernità alternative e le tradizioni autoctone possono essere ripercorse solo attraverso il prisma della violazione coloniale che le ha intrinsecamente alterate (Colpani *et al.*, 2022). D’altro canto, l’approccio decoloniale considera quello postcoloniale una teoria eurocentrica sui soggetti del Sud che si trovano fisicamente ed epistemicamente nel Nord (Grosfoguel, 2007; 2011), accusandolo di un persistente eurocentrismo, un impegno insufficiente con le fonti non europee e un debole impatto politico (Colpani *et al.*, 2022).

Di fronte a questo scenario, le posture intercettate appaiono discordanti: da un lato, vi è l’intenzione di esaminare criticamente i punti di tensione e considerare le correnti postcoloniale e decoloniale come alleate politiche e intellettuali (Bhambra, 2014; Colpani *et al.*, 2022); dall’altro, permane il dubbio che la confusione tra postcoloniale e decoloniale sia servita a legittimare posizioni radicate nei centri del potere istituzionale e a creare un divario sempre più incolmabile tra teorie accademiche e prassi militanti (Borghi, 2020).

Nel rileggere e decostruire i costrutti teorici fondanti della mia ricerca, mi ricollego alla necessità di una postura impegnata e critica verso le conseguenze del colonialismo e la sua costruzione della conoscenza (Radcliffe, 1997), considerando, tuttavia, la domanda che si pone Rachele Borghi in *Decolonialità e privilegio* (2020, p. 59): «perché, dopo aver decostruito, non si poteva (...) proporre delle piste già tracciate da altri o anche da te?». In questo senso la pedagogia, con il suo taglio teorico-pratico, e l’approccio specificamente interculturale come risposta più idonea alle complessità sfidanti del mondo contemporaneo (Portera, 2017), offrono delle piste di ricerca applicata ulteriormente arricchite dalla necessaria prospettiva postcoloniale (Zoletto, 2011; Burgio, 2022) e decoloniale (Walsh, 2008; 2013a; 2023; Walsh & Monarca, 2020) per fare fronte alle sfide della realtà odierna.

1.1 Pedagogia postcoloniale e decoloniale

Se le modalità di pensarci rispetto all’alterità e di relazionarci con essa sono ancora condizionate dall’esperienza del colonialismo, diventa necessario ripensare le relazioni intraprendendo forme di decolonizzazione della conoscenza (Burgio, 2022). E questo non può che chiamare in causa anche la pedagogia e ogni atto educativo che si configura all’interno dei contesti attuali – contraddistinti da eterogeneità complesse e impossibili da leggere attraverso le lenti di un’unica differenza – rendendo necessaria l’apertura a una prospettiva postcoloniale al fine di decostruire le forme di pensiero dicotomico ed essenzialista con le quali ci rappresentiamo le relazioni con l’Altro/Altra (Zoletto, 2011; 2015; 2017). Davide Zoletto (2011) riprendendo le riflessioni di Spivak (2002) sottolinea infatti come spesso il discorso pedagogico si basi su processi di costruzione dell’Altro/Altra in quanto oggetto di conoscenza, e lasciano il segno anche su molti approcci educativi multiculturalisti contemporanei. Da

qui la necessità di esplicitare e decostruire i discorsi sull'alterità che riducono allieve e allievi appartenenti a gruppi minoritari a oggetti di conoscenza pedagogica e interculturale.

Giuseppe Burgio (2022) ripercorre gli snodi teorici che la riflessione educativa ha delineato nel tentativo di confrontarsi con l'alterità – attraverso i modelli dell'*assimilazione*, del *multiculturalismo*, e dell'*intercultura* – con l'obiettivo di costruire una società consapevolmente plurale e maggiormente inclusiva. Pur riconoscendo le grandi innovazioni teoriche portate dall'approccio interculturale – aperto a tutte le differenze e sostenitore del dialogo, del confronto e dell'interazione tra identità e culture in movimento (Fiorucci *et al.*, 2017) – l'autore (Burgio, 2022) avanza una serie di critiche che consentono di ripensare la pedagogia interculturale alla luce di un confronto con gli studi postcoloniali.

Nata come discorso accademico occidentale *sulla* relazione con l'Altro/Altra, l'intercultura si configura come sapere prodotto dalla bianchezza: da persone principalmente bianche, autoctone, borghesi e altamente scolarizzate, senza che questo sia avvenuto attraverso il confronto reciproco. La riflessione teorica sulla relazione con l'alterità offerta da bell hooks, intellettuale e attivista afroamericana, evidenzia il pericolo insito nella produzione di conoscenza senza una conoscenza adeguata e concreta dell'Altro/Altra non-bianco/bianca (hooks & Nadotti, 2020):

Spesso questo discorso sull'«Altro» annulla, cancella: «Non c'è bisogno di sentire la tua voce, quando posso parlare di te meglio di quanto possa fare tu. Non c'è bisogno di sentire la tua voce. Raccontami solo del tuo dolore. Voglio sapere la tua storia. Poi te la ri-racconterò in una nuova versione. Ti ri-racconterò la tua storia come se fosse diventata mia, la mia storia. Sono pur sempre autore, autorità. Io sono il colonizzatore, il soggetto parlante, e tu ora sei al centro del mio discorso» (ivi, p. 62).

Oltre a un «discorso sull'«Altro»» (*Ibidem*), l'approccio interculturale rischia di ridursi a una «stucchevole celebrazione della differenza» (Burgio, 2022, p. 11) orientata alla sola ricomposizione armonica delle diversità, se non viene posta attenzione alle asimmetrie di potere, reddito e accesso alla cultura, che configurano un rapporto tra culture tuttora gerarchico. L'intercultura, invece, dovrebbe porsi come «terreno di lotta» (ivi, p. 99) per combattere le discriminazioni strutturali che operano nei sistemi educativi:

Se la pedagogia interculturale indicava (...) l'educazione come soluzione operativa per la costruzione di una società multiculturale matura, la prospettiva postcoloniale insinua il sospetto che le istituzioni educative costituiscano, nella nostra società, parte del problema coloniale e non la sua soluzione (ivi, p. 16).

Spivak (1999; 2002) propone una pedagogia costruttiva postcoloniale che si contrapponga alle pedagogie coloniali fondate sulla costruzione dell'Altro/Altra come oggetto di conoscenza, rischiando di confondere quella che è una rappresentazione dell'alterità con la realtà della persona. Per contrastare questa tendenza presente nei discorsi colonialisti, postcolonialisti e multiculturalisti, è dunque necessario valorizzare non solo l'elemento epistemologico, ma anche quello etico della relazione educativa in cui due alterità si incontrano (Zoletto, 2011). L'educatrice e l'educatore, allora, possono adottare una postura autocritica che consente di essere consapevole – almeno a tratti – delle rappresentazioni dell'educando o educanda – ma anche di sé – così da ri-rappresentare costantemente i soggetti coinvolti nella relazione educativa senza rimanere ostaggio di rappresentazioni stereotipate e ideologiche (*Ibidem*). Per una pedagogia interculturale postcoloniale, allora, vi è la necessità di decolonizzare l'immaginario e il modo con cui pensiamo l'alterità, accettando la natura intrinsecamente conflittuale dell'incontro interculturale e riconoscendo l'Altro/Altra come soggetto autonomo con cui dialogare (Burgio, 2022).

Se il fulcro della pedagogia postcoloniale è il riconoscimento del replicarsi di dinamiche di potere, sfruttamento, subordinazione e discriminazione, in continuità con il colonialismo e l'imperialismo europeo nei rapporti interculturali, l'approccio decoloniale intende superare tali dinamiche attraverso l'azione teorica ed educativa (Burgio & Vaccaro, 2023). La pedagogia decoloniale proposta da

Catherine E. Walsh (2008; 2013a; 2023; Walsh & Monarca, 2020) non si accontenta di veicolare contenuti considerati decoloniali, ma si configura come ponte irriducibile della decolonialità dell'essere, del fare e del potere; orientata a pratiche per disimparare la colonialità e reimparare a livello teorico, artistico e di azione politica (Maldonado-Torres, 2013). La stretta connessione con le prassi dei luoghi è qui rappresentata anche dalla sostituzione del termine *descoloniàl* – originariamente utilizzato dal gruppo MCD e tuttora parzialmente adoperato – con *decoloniàl*:

L'eliminazione della "s" (...) intende segnare una distinzione con il significato spagnolo di "des" e ciò che può essere inteso come un semplice disarmo, disfacimento o rovesciamento del coloniale. Cioè, passare da un momento coloniale a uno non coloniale, come se fosse possibile che i suoi modelli e le sue tracce cessino di esistere. Con questo gioco linguistico, cerco di far capire che non esiste uno stato nullo di colonialità, ma piuttosto posture, posizioni, orizzonti e progetti di resistenza, trasgressione, intervento, in-sorgenza, creazione e influenza. Il decoloniale denota, quindi, un percorso di lotta continua in cui i "luoghi" dell'esteriorità e delle costruzioni alter-(n)ative possono essere identificati, resi visibili e incoraggiati (Walsh, 2013b, p. 3).

La pedagogia decoloniale (Walsh, 2008; 2013a; 2020; 2023) nasce da una rilettura dell'opera di Paulo Freire alla luce della *apuesta descolonizadora* di Frantz Fanon. Nel mettere in relazione l'educazione come pratica politica e strumento di emancipazione (Freire, 2002), con la decolonizzazione come forma di dis-apprendimento di quanto imposto per re-imparare ad essere umani (Fanon, 1986; 2016), l'autrice evidenzia riflessioni e comprensioni che consentono di «pensare il decoloniale pedagogicamente e il pedagogico decolonialmente» (Walsh 2013b, p. 56).

Per entrambi gli autori il processo di umanizzazione richiede di agire sulle – e contro – le strutture sociali che pretendono di negarne la possibilità. Freire parte dalla dimensione pedagogica e innalza l'educazione a «pratica sociale più politica». Per il pedagogista brasiliano, la dimensione educativa «può nascondere la realtà del dominio e dell'alienazione o può, al contrario, denunciarli, annunciare altri percorsi, diventando così uno strumento emancipatorio» (2003, p. 74), pur non trascurando la riflessione sul potere esercitato dalla razzializzazione e dalla colonizzazione (Walsh, 2013b; Muraca, 2021). Fanon, africano nato sotto il dominio francese sui Caraibi, parte dal problema della razzializzazione: «l'importante non è educare [i neri], ma insegnare ai neri a non essere schiavi dei loro archetipi» (1986, p. 35). L'autore descrive la decolonizzazione come «vera e propria creazione di nuovi uomini (attraverso la quale) la "cosa" che è stata colonizzata diventa umana durante lo stesso processo con cui si libera»² (2016, p. 33) costruendo così una pedagogia politica per facilitare la formazione della soggettività, l'autoriflessione e la prassi della liberazione (Walsh, 2013b; 2023; Maldonado-Torres, 2005). Le peculiarità dei due autori sono, secondo Walsh, il riflesso di due «luoghi differenziali di enunciazione» che «aiutano a capire come non esiste un solo modo di collegare pedagogia, decolonizzazione e umanizzazione, ma molteplici forme, strategie e pratiche» (2013b, p. 21) e ricordano implicitamente che *la decolonialità sarà diversa o non ci sarà* (Grosfoguel *et al.*, 2012). Sia Freire che Fanon spostano così la dimensione pedagogica dai discorsi tradizionali sull'educazione e sui processi scolastici, evidenziando come le lotte sociali siano *anche* scenari pedagogici.

Le pedagogie decoloniali, allora, non rappresentano un nuovo paradigma critico ma percorsi che si costruiscono, in modi diversi, all'interno delle lotte stesse, dentro pratiche che rifiutano l'euro-modernità come unica modalità di conoscenza, che aprono a un pensiero *da e con* i territori interrompendo, contrastando e criticando le matrici coloniali di potere e coltivando altri modi di pensare, conoscere, teorizzare, percepire e ri-esistere *nonostante* la struttura istituzionale esistente (Walsh 2013b; 2023).

² L'autrice specifica che «sebbene si possa criticare il termine "uomo" utilizzato qui come esempio dell'universale maschilizzato e allo stesso tempo come punto cieco di Fanon, gli stessi argomenti di Fanon nel corso della sua opera, anche in relazione alle donne, fanno capire che il riferimento qui era piuttosto all'essere umano» (Walsh, 2013b, p. 42).

Specifica attenzione all'interno di questa riflessione pedagogica viene data all'interculturalità che, rivista in chiave critica e decoloniale, si sofferma sui rapporti di potere in cui avviene l'incontro con l'alterità (Walsh, 2008; 2009; Ferrão Candau, 2013; Muraca, 2017a; 2017b; 2021). La *pedagogia interculturale critica* va oltre il perseguimento della tolleranza e del riconoscimento delle diversità e punta a una trasformazione radicale delle strutture, delle istituzioni e delle relazioni della società, così da mettere equamente in relazione logiche, pratiche e modi culturali diversi di pensare, agire e vivere. Si tratta, dunque, di un processo attivo e permanente di negoziazione e interrelazione in cui ciò che è unico e particolare non perde la sua differenza, ma ha l'opportunità e la capacità di contribuire alla creazione di nuove comprensioni, coesistenze, collaborazioni e solidarietà (Walsh, 2008).

Vera Maria Ferrão Candau (2013) delinea alcune tensioni fondamentali che animano la prospettiva interculturale critica in campo educativo:

Interculturalità funzionale vs interculturalità critica. L'interculturalità *funzionale*, incorporata nei discorsi ufficiali degli Stati e delle organizzazioni internazionali, mira a promuovere coesione sociale attraverso l'assimilazione delle culture subordinate a quella egemone. L'interculturalità *critica* parte invece dalla considerazione dell'impraticabilità del dialogo interculturale a causa dell'asimmetria sociale e della discriminazione culturale esistente (Tubino, 2005). Pertanto, non può che mettere in discussione le differenze e le disuguaglianze stabilite nel corso della storia – intrecciando la dimensione socioculturale, etno-razziale, di genere, di orientamento sessuale ecc. – al fine di costruire società che assumano le differenze come costitutive della democrazia e promuovano relazioni egualitarie tra i diversi gruppi socioculturali.

Interculturalità per alcuni vs interculturalità per tutti. L'interculturalità in chiave critica deve riguardare tutti gli attori sociali, e rifiuta un'educazione interculturale rivolta esclusivamente ai gruppi subalterni, considerati gli "altri", i "diversi" che devono essere integrati nella società nazionale, in una prospettiva di interculturalità funzionale.

Educazione interculturale vs interculturalità come progetto politico. L'educazione interculturale funzionale si limita a introdurre alcuni contenuti relativi a culture diverse, senza intaccare il curriculum nel suo complesso, le conoscenze della "cultura comune" e i relativi valori considerati "universali". L'interculturalità critica, invece, invoca una trasformazione curricolare che metta in discussione la costruzione della prospettiva egemonica, e l'attuazione di pratiche interculturali in diversi ambiti sociali (dalla produzione culturale, all'ecologia, alla salute).

Interculturalità vs intraculturalità. L'intraculturalità, intesa come rafforzamento dell'identità propria di ciascun gruppo, si configura come processo interrelato con l'interculturalità, evitando una prospettiva essenzialista e astorica che cristallizzi le tradizioni culturali. Per un'interculturalità autentica, è inoltre importante favorire un dialogo su base egualitaria dando potere ai gruppi che necessitano di una maggiore affermazione identitaria, in modo che l'uguaglianza possa essere costruita e affermata nell'interazione interculturale stessa.

Riconoscimento vs redistribuzione. Di fronte a una razzializzazione, un'etnicizzazione e una genderizzazione della povertà, le due dimensioni non possono che essere interrelate e, in prospettiva interculturale critica, diventa necessario articolare forme di riconoscimento delle differenze e, parallelamente, pratiche di redistribuzione in contrasto alle disuguaglianze esistenti.

A partire da queste tensioni, vengono quindi proposti dei nuclei fondamentali per praticare un'educazione interculturale critica (Ferrão Candau, 2013):

La decostruzione. La necessità di penetrare nell'universo di pregiudizi e discriminazioni che permeano le relazioni sociali e modellano i contesti, mettendo in discussione il carattere monoculturale e l'etnocentrismo presenti nelle scuole e nelle politiche educative.

L'articolazione tra uguaglianza e differenza. Il riconoscimento e la valorizzazione plurale delle differenze culturali, dei saperi e delle pratiche, assicurando così che l'uguaglianza si espliciti nelle differenze assunte come riferimento comune e rompendo il carattere monoculturale della cultura scolastica.

La costruzione delle identità socioculturali. Il riconoscimento e la valorizzazione delle storie di vita, sia personali che collettive, come parte del processo educativo, considerando la cultura in prospettiva dinamica e capace di integrare radici storiche e nuove configurazioni.

Le interazioni con “gli altri/le altre”. L’educazione interculturale non può essere ridotta a poche situazioni e/o attività svolte in momenti specifici, ma alla capacità di sviluppare progetti che prevedano una dinamica sistematica di dialogo e costruzione congiunta tra persone e/o gruppi di diversa estrazione sociale, etnica, religiosa, culturale, ecc. Ciò richiede la ricostruzione della dinamica educativa e, negli ambienti scolastici, la scelta del curriculum, l’organizzazione scolastica, le lingue, le pratiche didattiche, le attività extracurricolari, il ruolo dell’insegnante, il rapporto con la comunità. La volontà di mettere in discussione le regole del gioco (Tubino, 2005) dentro e oltre la dimensione educativa, configura l’interculturalità critica come un progetto politico orientato alla giustizia sociale e alla formazione di una cittadinanza capace di riconoscere le asimmetrie di potere, di gestire i conflitti e di promuovere relazioni di solidarietà (Ferrão Candau, 2013).

Walsh (2023) tuttavia, si chiede in seguito se la giustizia sia sufficiente a garantire una trasformazione sociale, dal momento che il perseguimento della giustizia sociale attraverso i diritti umani e civili, l’illuminismo critico e gli approcci basati sull’equità educativa hanno troppo spesso lavorato per mantenere, giustificare e sostenere le strutture coloniali (Tuck & Yang, 2012). «La giustizia – si domanda ancora l’autrice, riprendendo le posizioni del filosofo e educatore africano Lewis Gordon (2021) – non è forse un termine relativo e relativizzante, che riguarda, ad esempio, la giustizia dei dominatori contro la giustizia dei dominati?» (Walsh, 2023, p. 512). Il rischio, allora, è che le pratiche e gli approcci della giustizia sociale possano facilmente diventare modi per semplificare, liberalizzare e “metaforizzare” gli obiettivi e le cornici decoloniali, e per strappare alla decolonizzazione la sua radicalità, il suo altrove e il suo terreno concreto, materiale, vissuto e situato di progetto politico, prassi e lotta (Tuck & Yang, 2012). L’interesse di Walsh, allora, trascende la *pedagogia come giustizia*, per scommettere sulle *pedagogie della e per la vita*:

Pedagogie che piantano e coltivano, che spingono e abilitano altri modi di vivere, nonostante il sistema, al di là del sistema e nei margini, nei confini, nelle fessure e nelle crepe del sistema (che sono) necessariamente legate e costitutive della prassi decoloniale, una prassi che, pur non negando la giustizia, ci porta al di là di essa (2023, p. 513).

Nell’intrecciare pedagogia, prassi e azione politica, Walsh dialoga con le riflessioni dell’autrice femminista afro-caraibica Jacqui Alexander, insieme alla quale «pensare con e oltre Paulo Freire» (ivi, p. 516). Il fulcro del pensiero di Alexander, racchiuso nel volume *Pedagogies of Crossing* (2005), è appunto l’Attraversamento, ovvero il superamento dei confini che caratterizzano i luoghi di separazione di stampo dominante generati dallo Stato, riscontrabili anche nella produzione di conoscenza: il patriota contro il nemico; il cittadino leale contro l’immigrato sleale; “noi” contro “loro”; il globale contro il locale; la teoria contro la pratica; la tradizione contro la modernità; il secolare contro il sacro. L’autrice afferma nella sua introduzione che «poiché nelle archeologie del dominio risiede la volontà di dividere e separare, *Pedagogies* indica gli investimenti reciproci che dobbiamo fare per passare a una metafisica dell’interdipendenza» (ivi, p. 6). L’Attraversamento, allora, rappresenta un crocevia, uno spazio di convergenza e del possibile attraverso il quale configurare nuovi modi di essere e di conoscere grazie a pedagogie considerate come

sfondamento, trasgressione, interruzione, spostamento, inversione di concetti e pratiche ereditate, di quelle metodologie psichiche, analitiche e organizzative che impieghiamo per conoscere ciò che crediamo di conoscere, in modo da rendere possibili conversazioni e solidarietà diverse; come progetto epistemico e ontologico legato al nostro essere (...) Pedagogie (che) convocano i saperi subordinati prodotti nel contesto delle pratiche di emarginazione per destabilizzare le pratiche di conoscenza esistenti e attraversare così i confini fittizi dell’esclusione e dell’emarginazione (ivi, p. 7).

Se da un lato Alexander abbraccia la pedagogia freiriana come metodologia indispensabile, dall'altro definisce il proprio progetto come un attraversamento di altri ambiti che la portano al di là dei confini della modernità e della prigionia di quella che descrive come *episteme secolarizzata* (ivi). È in questo quadro che il pedagogista brasiliano fa intrinsecamente parte delle correnti incrociate di genealogie, teorizzazioni, politiche e pratiche che l'autrice evoca e invoca (Walsh, 2023).

La scommessa di Walsh sulle pedagogie della e per la vita passa per quelle che definisce «crepe decoloniali» (ivi, p. 513): prassi pedagogiche che hanno il potere di incrinare le strutture dei sistemi educativi, per coltivare un altro modo di fare educazione. Tali crepe, avverte l'autrice, non rappresentano una soluzione, ma sono parte di una strategia decoloniale che si muove verso altre modalità di imparare, pensare e vivere.

Nell'evidenziare la portata trasformativa e pedagogica del pensiero decoloniale, considero doveroso riprendere la posizione di Eve Tuck e K. Wayne Yang (2012) – incentrata sul colonialismo nordamericano e la lotta dei nativi per la terra – rispetto alla difficoltà di innestare l'approccio decoloniale su quadri preesistenti, per quanto critici o antirazzisti. Pertanto, avvertono i due autori, la decolonizzazione

non è convertire la politica indigena a una dottrina occidentale di liberazione; non è un processo filantropico per “aiutare” i soggetti a rischio e alleviare le sofferenze; non è un termine generico per indicare la lotta contro condizioni e risultati oppressivi. L'ampio ombrello della giustizia sociale può avere spazio per tutti questi sforzi (...) *la decolonizzazione richiede specificamente il rimpatrio della terra e della vita degli indigeni* (ivi, p. 21, corsivo mio).

Tuck e Yang si rivolgono quindi a chiunque stia intraprendendo un percorso per il perseguimento della coscienza critica e della giustizia sociale, a considerare che tali mosse possano rappresentare un tentativo tutto coloniale di rimuovere sentimenti di colpa o di responsabilità e di nascondere la necessità di rinunciare ai propri privilegi.

Nel guardare ai pensieri postcoloniale e decoloniale come a due assi imprescindibili per il mio framework teorico, ritengo dunque necessario – considerata la mia posizionalità – tenere presente il loro monito: la decolonizzazione non è una metafora, né ha un sinonimo (ivi). Pertanto, la rilettura dei concetti teorici e delle prassi pedagogiche su cui si fonda la mia ricerca rappresenta un tentativo di pormi in tensione con tali chiavi di lettura, in un costante impegno riflessivo e decostruttivo che attraversa tutte le fasi: dalla revisione della letteratura, alla progettazione delle pratiche, all'analisi dei dati.

1.2 La “scoperta” dell’infanzia: riletture postcoloniali e decoloniali

Gli sguardi postcoloniale e decoloniale fin qui delineati mi consentono a questo punto di rileggere criticamente la categoria dell'infanzia – e le sue pluralità nei diversi spazi e tempi – evidenziando alcuni elementi critici. Tuttavia, è indispensabile in prima battuta offrire una panoramica (necessariamente non esaustiva) sulla nascita di questo costrutto, mettendo in luce alcuni snodi controversi dell'infanzia contemporanea tradizionalmente rappresentata nei contesti del Nord Globale.

La *scoperta dell'infanzia* (Ariés, 1968) risale al XVI secolo, periodo in cui, attraverso una serie di rivoluzioni storiche, si individua una differenza tra adultità e infanzia, dove quest'ultima ha una sua identità e delle specificità da tutelare (Demozzi, 2016). Becchi, tuttavia, la definisce più una *costruzione* che una scoperta, in quanto

il non-adulto non viene svelato, ma si inseguono le mosse con cui, in un certo momento della sua storia, una certa società, o meglio gruppi particolari di un contesto sociale (...) hanno avvertito, rappresentato in modo distinto, una nuova figura del loro mondo (2017, p. 18).

L'idea di infanzia che emerge dalle vicende storiche e dalle rappresentazioni delle diverse culture è ad ogni modo "adultocentrica"; conseguenza inevitabile del fatto che la persona adulta si volge all'infanzia in quanto sua *alterità*, che «rimane oscura e lontana, nonostante sia il luogo da cui ogni adulto proviene» (Demozzi, 2016, p. 50).

Complessivamente, la società contemporanea riconosce l'infanzia come un soggetto da considerare, proteggere e salvaguardare (Biffi, 2020). Tuttavia, nell'infanzia *attuale* descritta da Demozzi (2016; 2017) – che apparentemente "sta bene" – si annidano «piccole schegge di pedagogia nera» (2016, p. 75):

L'infanzia dell'attualità è abitata sempre più da "piccoli adulti", competenti, capaci, smaliziati; il prodotto (...) di una società caratterizzata da forte competitività, individualismo, crisi dei valori, appiattimento culturale, corsa al successo e all'arricchimento (ivi, p. 54).

Si tratta di bambine e bambini curati, che vanno a scuola e frequentano servizi di qualità, eppure poveri di gioco e di esperienze di socialità spontanea con i propri pari, le cui giornate sono dense di impegni settimanali strutturati ed attività «creative ma rigorosamente professionali» (Pietropolli Charmet, 2013, p. 64). Sono infanzie che subiscono sempre più spesso un processo di adultizzazione, in cui "cade" la necessaria a-simmetria che dovrebbe garantire un accesso graduale al mondo adulto e una cura educativa rispettosa dei bisogni di questa età; con il rischio che la categoria infanzia, ancora una volta, venga misconosciuta (Demozzi, 2017). La storia dell'infanzia, evidenzia che se le bambine e i bambini vengono trattati come piccoli adulti, loro si impegnano per diventare tali, al prezzo di un'estrema fatica fisica e psichica per adeguarsi a ritmi, tempi, luoghi che non sono "a loro misura" (*Ibidem*).

Quanto riportato finora è utile per gettare luce su alcune pieghe di un modello di infanzia "felice e spensierata" dietro alla quale si celano molte contraddizioni pratiche di cura e atteggiamenti (dis)educanti (*Ibidem*). Gli sguardi postcoloniale e decoloniale problematizzano ulteriormente questo costruito.

Da un punto di vista postcoloniale e decoloniale, l'infanzia può essere concettualizzata come il risultato instabile e contingente di un incontro situato e ineguale (piuttosto che come scoperta/invenzione occidentale) all'interno del quale si mettono in discussione i "binari" su cui si basano le rappresentazioni delle bambine e dei bambini del Sud globale (Nieuwenhuys, 2013). Oppure, il risultato di una produzione di conoscenza, originata principalmente in Europa e negli Stati Uniti, dalla quale discendono le relative nozioni universali in quanto costruzioni univoche e dominanti (Rabello de Castro, 2021). Il divario Nord-Sud è comunque considerato un costruito ideologico problematico, fondamentale per comprendere le implicazioni delle rappresentazioni coloniali dell'alterità (Nieuwenhuys, 2013); una prospettiva strategica da cui guardare ad altre strutture geopolitiche di dominio mondiale che condizionano le forme di produzione di conoscenza, infanzie comprese (Rabello de Castro, 2021).

Gli studi sull'infanzia rappresentano un modello storicamente nord-centrico ed elitario di produzione del sapere, che nel rivendicare una sua legittimità a livello globale (Rabello de Castro 2020; 2021; 2024; Liebel 2020; Imoh *et al.*, 2022; Liebel, *et al.*, 2023) confina ai margini della produzione scientifica le teorie provenienti dal Sud del mondo (Abebe *et al.*, 2022).

Tra gli snodi critici riscontrati, vi è il fatto che i risultati della conoscenza prodotta nel Sud non vengano considerati importanti per ricercatori e ricercatrici del Nord, limitandone conseguentemente la diffusione (Imoh *et al.*, 2022). Inoltre, le ricerche di studiose e studiosi del Sud che contribuiscono alla letteratura dominante dei *childhood studies* sono principalmente variazioni empiriche delle teorie *mainstream* nord-centriche (Rabello de Castro, 2020). Queste disuguaglianze, specchio di quelle più ampie nel sistema economico e politico globale, finiscono per limitare la qualità e la forza del campo di ricerca dal punto di vista teorico, empirico e metodologico. Partire dalla premessa che le teorie relative all'infanzia prodotte nell'ambito degli studi del Nord possano essere utilizzate per

approfondire la comprensione dei bambini e delle bambine in tutte le società porta infatti alla produzione di una conoscenza miope ed egocentrica, contribuendo alla considerazione delle priorità e delle narrazioni del Nord come *la norma* (Imoh *et al.*, 2022). La persona minorenni in povertà ha in tal senso incarnato il soggetto “alterato” nei *childhood studies* (Burman, 2016; Hopkins & Sriprakash, 2016), un’egemonia che modella il modo in cui molti ricercatori e ricercatrici del Sud pensano alle rispettive realtà infantili. Paradossalmente, una tale resa al clamore delle privazioni materiali e degli svantaggi sociali che bambine e bambini devono affrontare rischia di dispiegare un’agenda conservatrice che sostiene la concettualizzazione teorica e metodologica *mainstream* dell’infanzia, considerando i problemi sociali non solo come bisognosi di interventi e correzioni urgenti, ma anche come bizzarri casi di arretratezza, barbarie o addirittura di tradizioni incivili (Rabello de Castro, 2024).

1.2.1 L’infanzia colonizzata

La colonizzazione dell’infanzia è un processo multidimensionale che comprende l’ineguale equilibrio di potere tra i diversi gruppi di età (così come altre disuguaglianze sociali che si applicano anche agli adulti) e tra bambini e bambine provenienti da circostanze diverse (Liebel *et al.*, 2023). In prospettiva decoloniale, questo aspetto è connesso al rapporto ineguale Nord-Sud, che distribuisce in modo diseguale le opportunità di vita ed è rafforzato da svantaggi dovuti a stereotipi razzisti e sessisti.

Parte integrante del progetto di diffusione del sapere illuminista occidentale come canone universale è il concetto di *developmentalism* (sviluppatismo) (Rabello de Castro, 2021). Alla base vi è l’idea che i soggetti umani debbano svilupparsi attraverso l’assunzione graduale di alcune qualità come la razionalità, l’autonomia, l’indipendenza psicologica e il controllo intenzionale delle emozioni. Vista come alterità della persona adulta, l’identità di bambine e bambini è stata costruita come ciò che l’adulto non è: irrazionale, immatura, dipendente, impulsiva, *minore*. L’immagine della persona minorenni non ancora capace è funzionale al mantenimento dell’immagine dell’adulto capace e dell’ordine generazionale su cui sono regolati i rapporti tra le generazioni (Satta, 2023). Viene così reso operativo il credo universale in un unico tipo di umanità da raggiungere: quella della razionalità strumentale, nel quale la teoria evolutiva di Piaget (1928; 1932) costituisce il discorso dominante sull’infanzia nella cultura occidentale (Woodhead & Faulkner, 2009). Soprattutto nei Paesi del Sud globale, gli studiosi e le studiose hanno cercato di replicare gli studi di Piaget il cui apice dello sviluppo cognitivo coincide con lo stadio cognitivo formale astratto. Di conseguenza, laddove i bambini e le bambine non avevano raggiunto tale stadio all’età in cui avrebbero dovuto, erano considerati “culturalmente e socialmente deprivati” (Begum, 2003).

La concezione dominante dell’infanzia in Europa è strettamente intrecciata con il processo di colonizzazione, e la metafora del “bambino” utilizzata dai pensatori occidentali per descrivere le “culture primitive”. Nell’esempio della filosofia educativa di Kant (1904) le infanzie bianche ricche, considerate bisognose di civilizzazione, sono equiparate alle persone non bianche. La dicotomia bambino-adulto prolunga il potere coloniale, che viene trasferito a un intero gruppo di popolazione, a sua volta etichettato come carente, bisognoso, lento, pigro o sottosviluppato (Cannella & Viruru, 2004). La rappresentazione razzista delle persone non bianche potrebbe essere meglio colta, secondo Biswas (2022), riconoscendo l’*adultismo* insito nell’idea illuministica di chi fosse degno di essere considerato civile attraverso l’“educazione”. Per l’autrice (*Ibidem*) il razzismo filosofico si interseca con l’adultismo e si comprende meglio attraverso questa intersezione: il colonialismo e l’infanzia sono dunque indissolubilmente legati per interpretare la vita umana come una traiettoria verso una crescente perfettibilità (Nandy, 2007) poiché solo quando sia la persona bambina che il soggetto colonizzato potevano essere immaginati come esemplari imperfetti dell’uomo europeo illuminato, lo sforzo di realizzare quello che oggi viene definito “sviluppo” – sia dell’infanzia, che del mondo – ha acquisito valore fino a diventare, oggi, dominante (Burman, 2008; Cannella & Soto, 2010).

La premessa della bambina o del bambino autonomo e indipendente è diventata un ostacolo all'immaginazione teorica negli studi sull'infanzia (Spyrou *et al.*, 2018: 121). La nozione di persona adulta "completa", contrapposta a quella di infante "incompleto", è secondo Biswas (2022) universalmente problematica in tutte le concettualizzazioni socioculturali: queste rappresentazioni sono il risultato del pensiero binario presente nell'immaginario sociologico dell'infanzia e dell'adolescenza nelle filosofie dell'educazione occidentali, mentre le sfumature del modo in cui l'interdipendenza si manifesta nei diversi contesti e nei vari momenti dell'arco della vita sono diversificate.

Altra concezione altrettanto normativa per l'infanzia è quella del *global child* (Rabello de Castro 2021; 2020): detentore di agency, autonomia, competenza e diritti, rappresentante di una traiettoria univoca a cui devono tendere tutte le bambine e i bambini di ogni nazione. Il locale, di conseguenza, è inquadrato come la differenza (coloniale) tra la nozione universalizzata dell'infanzia rappresentata dal *global child* e le diversità da rintracciare nel Sud, raffigurato come altro, tradizionale, non moderno e incarnato (Rabello de Castro, 2020). La nozione dominante di agency dell'infanzia declinata come autonomia individuale dice tuttavia più sull'agency "occidentale" dell'età adulta che sulla vita dei bambini e delle bambine a livello globale (Biswas, 2022). Il rischio, avvertono Abebe e Ofosu-Kusi (2016) facendo riferimento alle infanzie africane, è quello di ricadere in un "modello di deficit dell'infanzia" piuttosto che teorizzare come le persone minorenni, attraverso il loro impegno nella vita sociale, economica, culturale e politica nei contesti locali, contribuiscano alla riconfigurazione delle dinamiche sociali e generazionali.

La concezione di infanzia fin qui tratteggiata ha una funzione paternalistica e colonizzatrice, in quanto stigmatizza l'agency dei bambini e delle bambine in contesti non europei come "non infantile" o "prematura", imponendo alle società del Sud globale l'immagine di un'infanzia dipendente e assistita. Tale modello consente un certo grado di autonomia, a condizione che questa sia ricondotta ad attività, intese come "gioco", che si immagina non abbiano uno scopo o un impatto diretto sulla vita sociale. Nonostante tali affermazioni vengano fatte per evitare che le persone minorenni siano sopraffatte, sfruttate o abusate, queste attribuiscono passività e un rapporto di dipendenza unilaterale, e non lasciano spazio all'immaginazione di infanzie legate all'assunzione autonoma di compiti sotto il segno della responsabilità condivisa o del sostegno reciproco (Liebel, 2020).

A tal proposito, Satta (2023) propone di parafrasare l'Orientalismo teorizzato da Said (1977) per interpretare i rapporti dell'Occidente con l'Oriente, con l'espressione "Infantilismo" per parlare della relazione tra persone adulte e bambine, e per descrivere la costruzione dell'immagine di infanzia negli adulti anche a partire dal significato del termine "infantile", usato comunemente in modo dispregiativo. Bambine e bambini, non ancora pienamente socializzati, non padroneggerebbero i codici comunicativi e culturali della società adulta, rendendosi così più esposti all'espropriazione della propria specificità e a una traduzione in un altro sistema simbolico. Muovendo dal pensiero di Spivak (1988), Satta (2023) afferma che l'individuo bambino, oggetto di un processo di alterizzazione ed esotizzazione, risulta in posizione di subalternità e non solo non ha la possibilità di dirsi, ma viene descritto e interpretato attraverso il codice degli adulti, che ancora non possiede. Questo non significa che la persona minorenne non parli, ma che parla un altro linguaggio: finché però tale linguaggio sarà tradotto all'interno del sistema simbolico degli adulti la sua agency continuerà ad essere negata. Richiamando nuovamente l'istanza di Spivak (2004) di allontanarsi da un rapporto con l'alterità – in questo caso bambina – nel quale è il soggetto dominante a definire l'ordine del discorso, si auspica una rottura di questo schema binario a favore di una pluralità di modi di immaginarsi, in cui l'ascolto sia declinato in un tendere verso l'altro e non un semplice *specchiarsi* nell'altro (Satta, 2023). Diviene pertanto necessario considerare le insidie della costruzione dell'alterità bambina, non solo quando costruisce il bambino come l'altro, in termini inferiori, ma anche quando tale alterità viene capovolta attraverso l'esaltazione o l'esasperazione di questa diversità, isolandola dal contesto e dalle relazioni in cui si forma, pena il rischio di feticizzazione rispetto al nativo/subalterno, che si esprime nella forma di un'esotizzazione di questa differenza, come nel caso dei bambini del Sud (Satta, 2023). Se,

invece, questa stessa alterità viene frantumata nella pluralità di significati che emergono da un'osservazione *child-centred* delle pratiche delle infanzie, attenta alle manifestazioni delle culture dei pari, si possono porre le premesse per costruire questa relazione in un'ottica interculturale: riconoscere la relazione mantenendo una distanza, senza volerla invadere né rafforzare, e dando la possibilità all'altro di esprimere la propria agency, anche se interstiziale e dissonante (*Ibidem*).

1.3 Infanzie plurali

Considerare le differenze culturali e la pluralità delle infanzie senza affrontare le questioni di potere, porta alla lettura di “un altro esempio” di infanzie marginali e separate (Balagopalan, 2011) ed è pertanto necessario situare le esperienze dei bambini e delle bambine nel contesto delle relazioni di potere strutturali, presenti e passate (Rabello de Castro, 2020). Le diverse infanzie, infatti, non esistono in modo isolato, ma sono il risultato a lungo termine di processi economici, politici e culturali che cambiano nel tempo, intensificati con la globalizzazione economica e culturale. Tuttavia, questi cambiamenti avvengono in condizioni di disuguaglianza che devono essere prese in considerazione nella decolonizzazione dell'infanzia (Liebel *et al.*, 2023).

Liebel (2020) riepiloga come l'ordine mondiale postcoloniale sia legato a forme di disuguaglianza sociale che si basano sulla valutazione ineguale di persone di origini e colore della pelle diversi, che possono condensarsi in pratiche razziste che portano a forme intersezionali di discriminazione. La disuguaglianza materiale postcoloniale, intensificata dalla globalizzazione capitalista, aumenta il rischio per i bambini e le bambine che vivono in condizioni di povertà e precarietà sociale di vedere violata la propria dignità umana e di essere esposti a maggiori rischi. Avendo meno possibilità di prendere decisioni autonome, sono particolarmente esposti al rischio di sfruttamento economico, alla minaccia per la loro salute, per la loro vita. Osservare i bambini e le bambine da un punto di vista postcoloniale significa anche prendere in considerazione l'emergere di infanzie transnazionali, influenzate dai movimenti migratori – anche compiuti indirettamente dai familiari – causati dalle difficoltà materiali e dalle disuguaglianze sociali. I rischi che possono correre le infanzie riguardano anche l'impossibilità di esercitare il loro diritto a un'istruzione utile e connessa al contesto locale. Ciò può essere anche il risultato di sistemi educativi che fanno dipendere l'accesso scolastico dalle risorse materiali, che non tengono conto della situazione di vita specifica e delle conoscenze derivanti dalle esperienze quotidiane (*Ibidem*).

Nelle odierne società occidentali, l'infanzia è vista come una fase speciale della vita, fondamentalmente diversa da quella adulta, mentre esistono numerose società non occidentali in cui le bambine e i bambini sono considerati parte integrante del contesto e attivi partecipanti alle attività quotidiane. Per queste società non esiste una “infanzia” distinta, ma si riconoscono strutture di età che, in alcuni casi, sono più differenziate della semplice dicotomia infante-adulto. In base alle loro capacità (non necessariamente definite dall'età cronologica) ci si aspetta infatti che le persone minorenni assumano alcuni compiti importanti per la comunità (sociali, economici o politici) come il lavoro domestico, quello agricolo, e persino la copertura di posizioni pubbliche (*Ibidem*).

Nonostante i bambini e le bambine del Sud globale non rappresentino un gruppo omogeneo, essi condividono l'esperienza di essere umiliati, degradati, considerati “senza infanzia” o “lasciati indietro” (Gu, 2022), assoggettati dalla benevolenza paternalistica postcoloniale insita nelle campagne pubblicitarie di molte organizzazioni umanitarie, il cui linguaggio (parole, immagini) li tratteggia come vittime bisognose di essere salvate, contrapposte ai soggetti ricchi, istruiti e moderni del Nord, unici possessori di competenze per aiutare “gli altri” (Liebel *et al.*, 2023). Le immagini del bambino o della bambina “a rischio”, prodotte da discorsi dominanti sull'infanzia, hanno guidato e ancora guidano le politiche, i servizi per l'infanzia e l'agire degli adulti. Non si tratta di negare l'esistenza di persone minorenni che hanno bisogno di protezione, ma di mettere in discussione «un discorso sull'infanzia dominato da tali costrutti e dalle loro relative immagini» (Moss & Petrie, 2002, p. 2). Il gioco come manifestazione di un'infanzia «a norma», da un lato, e il lavoro come espressione della

sua negazione, dall'altro, rappresentano delle «fallacie» che «agiscono come imperativi interpretativi», il cui smascheramento è funzionale ad una comprensione meno ideologica e moralistica dei fenomeni sociali (Zelizer, 2009, p. 11). Recependo i resoconti dei bambini e delle bambine al di fuori di un frame che li infantilizza, emerge come essi possano fornire delle «contro-narrazioni» (Andrews, 2004, p. 1) sull'infanzia in grado di sfidare le visioni dominanti di cura ed educazione proprie delle politiche neoliberali (Satta, 2023). Ascoltarle aiuterebbe pertanto ad estendere il significato di infanzia anche a esperienze divergenti e non per questo più “a rischio” o adultizzate.

1.4 Decolonizzare l'infanzia

Una lente che consente di guardare criticamente alle infanzie e alle sue teorizzazioni è quella del *childism* (Biswas, 2023; Biswas & Wall, 2023) teoria analoga a quella del femminismo, dell'antirazzismo, dell'approccio decoloniale, che pone le esperienze delle bambine e dei bambini al centro dell'indagine per sfidare e trasformare norme e strutture sociali più ampie. Sviluppato nei primi anni 2000 dal filosofo politico John Wall (2006; 2008) il *childism* parte dal presupposto che la comprensione e l'emancipazione delle persone minorenni richiedano la decostruzione della pervasiva marginalizzazione storica dell'infanzia e la ricostruzione degli immaginari condivisi (Biswas & Wall, 2023). Proprio come il femminismo mira a rendere le strutture sociali più giuste e vivibili per le donne e gli uomini, il *childism* parte dalle esperienze dei bambini e delle bambine per un mondo più giusto per le persone di tutte le età (Elkins, 2013). Poiché la storia coloniale di oppressione ed esclusione dei saperi indigeni non si limita a escludere le persone, ma anche visioni del mondo e sistemi di conoscenza considerati inferiori o “non scientifici”, adottare un approccio decoloniale al *childism* significa considerare questo doloroso capitolo come un contributo alla perdita epistemologica reciproca, tanto per i popoli storicamente emarginati quanto per i loro oppressori, in quanto il prezzo più caro pagato dai colonizzati non è stato quello legato all'estrazione delle risorse, ma quello della conoscenza (Appadurai, 2021).

Si ribadisce quindi la necessità di contestare attivamente lo sguardo nord-centrico e l'estrattivismo della conoscenza che spesso caratterizza le ricerche sulle infanzie del Sud (Abebe *et al.*, 2022) invocando nuove forme di «indagine su come scale, relazionalità e intrecci strutturali multipli e connettivi rendano possibile e praticabile il “bambino” degli studi sull'infanzia» (Spyrou *et al.*, 2018, p. 4). Biswas (2022) propone due chiavi di lettura filosofiche che potrebbero essere sviluppate in dialogo simmetrico con le teorie, gli studiosi e le studiose e le istituzioni del Sud del mondo. La prima è la *simultaneità ontologica*, ovvero l'utilizzo di approcci pluralisti in grado di trascendere il *loop* intersecante del razzismo e dell'adultismo alla base del modo in cui afferriamo sia la persona minorenne, sia il “non-occidente” in relazione all'adulto e all'“occidente”. La seconda è la *mutual causation* (causazione reciproca), riferita alla causalità della dottrina buddista *Pratityasamutpada* (Chatterjee & Datta, 2015), una rete di relazioni reciprocamente dipendenti in cui ogni fenomeno è contemporaneamente causa ed effetto e non causa o effetto.

Coltivare un impegno con le teorie del Sud del mondo favorisce indubbiamente uno sguardo sulle vite dei bambini e delle bambine dei contesti locali attraverso prismi e logiche che non sono estranee alle loro realtà, arricchendo così il bacino di conoscenze disponibili per lo sviluppo e la trasformazione degli studi sull'infanzia. Una co-produzione di conoscenza epistemologica attraverso incontri sud-sud e sud-nord che sfidino le posture eurocentriche invita pertanto a studiare al di là dei confini storici e geografici, per chiedersi cosa potrebbe contribuire alla decostruzione del modello dominante di infanzia e alla re-immaginazione di infanzie diversamente situate (Abebe *et al.*, 2022). Si richiama in tal senso quella svolta decoloniale che invoca alla disobbedienza epistemica (Mignolo, 2009) come forma di resistenza e di teorizzazione che non può essere separata dalle sue condizioni di produzione corporee, affettive e territoriali (Mignolo, 2011).

La decolonizzazione dell'infanzia, allora, richiede almeno due obiettivi: il superamento delle precondizioni materiali per la disuguaglianza sociale, lo svantaggio e l'esclusione dei bambini e delle bambine basati sulla disuguaglianza di potere economico e politico, e la sostituzione del predominio dello standard dell'infanzia euro-occidentale in "giusto" o "buono" con un riconoscimento paritario di tutte le forme socioculturali dell'infanzia (Liebel *et al.*, 2023). Per contrastare la colonialità del potere (Quijano, 2008) in questo campo di studi è necessario decolonizzarne le manifestazioni materiali e discorsive, senza fermarsi a nominare la diversità culturale delle infanzie plurali ma problematizzando le diverse modalità con cui queste sono influenzate da tali disuguaglianze (Liebel *et al.*, 2023). Decolonizzare gli studi sull'infanzia significa pertanto mettere in discussione le nozioni universali (dunque nord-centriche) in quanto costruzioni univoche diffuse come concezioni normative per tutte le nazioni e le culture, che comportano il silenziamento e la repressione di altri potenziali immaginari di prospettive future sull'infanzia, soprattutto nei Paesi del Sud globale (Rabello de Castro 2020; 2021; 2024). Il "delinking" consente così di interrogare altre possibilità di produzioni di conoscenza, sganciandole dalla linearità univoca dello sviluppo teorizzato nel Nord (Rabello de Castro, 2021). Oltre a ciò, occorre anche una co-produzione di conoscenza vitalmente inclusiva con i bambini e le bambine, che miri a resistere o persino a rompere lo *status quo* degli adulti come detentori primari del sapere (Cheney, 2018). La questione, allora, è indagare cosa sia l'infanzia (così come l'età adulta) e come persone minorenni e adulte siano costituite, simultaneamente e contestualmente, in una relazione differenziale (Rabello de Castro, 2024) e interdipendente.

1.4.1 Decolonizzare le infanzie africane

Approfondendo questi aspetti relativamente alle *African childhoods*, risulta doveroso offrire alcuni accenni alle correnti di pensiero che si sono confrontate con le vicende coloniali in Africa, per poi illuminarne le connessioni con gli studi sulle infanzie locali.

Così come in altre aree del Sud globale, anche in Africa si riscontrano diversi filoni che hanno affrontato il colonialismo e le sue conseguenze, e che riflettono la situazione specifica del continente pur avendo legami con i dibattiti sulle conseguenze della schiavitù e del suo superamento nei Caraibi e negli Stati Uniti (Liebel, 2020). Tra le correnti anticoloniali più rilevanti, si segnala quello della *Négritude* (Senghor, 1964) che ha preso vita nei paesi africani di colonizzazione francofona e corrisponde al Panafricanismo sul versante di colonizzazione britannica (Geiss, 1974), e che si ricollega agli archivi del sapere africano, alle leggende, ai miti e ai proverbi dei popoli del continente. Un altro esempio è la corrente di pensiero dell'*Ubuntu*, diffusa soprattutto in Africa meridionale (Ndaba, 1994; Gade, 2011; Kuwali, 2014), per la quale l'umanità è una qualità che si manifesta attraverso l'interconnessione, l'ospitalità, la cura, il rispetto e l'orientamento alla comunità (Liebel, 2020). Riferendosi alle due correnti, il filosofo keniota Henry Odera Oruka (1990) le definisce entrambe come *etnofilosofia*: un tentativo di opporsi agli stereotipi razzisti attraverso la ricostruzione etnografica dei sistemi di credenze e delle forme di cultura tradizionali e di offrire loro un'alternativa positiva, ma anche una fuga in un passato precoloniale idealizzato.

Per lo scrittore camerunense Achille Mbembe, il discorso postcoloniale in Africa «nasce dall'oscurità, dalle profondità della stretta in cui l'umanità nera è stata precedentemente confinata nel discorso occidentale» (2010, p. 79). I primi concetti teorici anticoloniali sono stati trasmessi da autori che non si sono accontentati di far rivivere il passato precedente al colonialismo, ma che hanno cercato di decifrare la situazione attuale dei Paesi africani come un conglomerato di influenze coloniali e precoloniali (Liebel, 2020). Essi rappresentano posizioni diverse, ma concordano sul fatto deve includere una "decolonizzazione del pensiero" (Thiong'o, 1986) o "decolonizzazione concettuale" (Wiredu, 1996).

La narrazione dominante dell’Africa (Wainaina, 2022) non è priva di conseguenze: la svalutazione delle culture non occidentali e dei saperi indigeni alimenta una narrazione “regressiva” delle culture africane, parzialmente responsabile del ritardo nello sviluppo e della povertà del continente (Nyamu & Wamahiu, 2022). Questi discorsi egemonici, che dipingono l’Africa come un «continente dell’orrore, dell’arretratezza e dei disastri» (Lundt, 2016, p. 33), si riflettono sulle rappresentazioni delle infanzie. Abebe e Ofosu-Kusi (2016) individuano due immaginari legati alle infanzie africane: l’infanzia “in crisi” e quella “romantica”. Alla prima, legata alla narrazione del continente in termini di privazioni e carenze, corrisponde una ricerca che si concentra su un’infanzia uniforme, definita da sfide esistenziali che non solo appiattiscono le diverse esperienze delle bambine e dei bambini, ma vedono anche l’infanzia come un mero luogo di intervento. La seconda, tende invece a esotizzare, particolarizzare e, talvolta, universalizzare le esperienze delle persone minorenni come “indigene” e uniche, lontane dalla modernità, dalla tecnologia, dalle trasformazioni sociali che impattano le altre generazioni. Le prospettive sui bambini e le bambine africane non sono considerate utili in sé e per sé, ma come strumento analitico per affinare le idee su come dovrebbe essere l’infanzia nel mondo delle minoranze. Entrambe le visioni rafforzano l’“alterità” dell’Africa, contribuiscono a costruire un’identità omogenea e trascurano il modo con cui la tensione tra costrizione e creatività, struttura e agency, tradizione e modernità, locale e globale si dispiegano nelle forme della vita quotidiana dei bambini e delle bambine (*Ibidem*).

Alcuni autori e autrici con background africano (Imoh *et al.*, 2022) hanno notato il pericolo dell’“unica storia” (Adichie, 2009) che relega ai margini la vita quotidiana di molti bambini e bambine contraddistinta da varie forme di apprendimento, gioco, attività religiose, vita familiare e legami amicali. Rispetto allo Zimbabwe, ad esempio, Kesby *et al.* (2006, p. 187) sostengono che concentrarsi sui modelli tradizionali di infanzia che enfatizzano il lavoro minorile, invece di esplorare le attività che riguardano il gioco e la scuola «non riesce a concettualizzare tutte le infanzie nello Zimbabwe contemporaneo come creazioni ibride della complessa geografia storica della nazione». Imoh (2016) considera problematica una tale focalizzazione sulle sfide che gran parte del continente e dei suoi bambini e bambine si trovano ad affrontare. Esse diventano il fulcro di molte pubblicazioni prodotte sul continente e che, a loro volta, vengono consumate in ambito accademico e dal pubblico di altri Paesi, persone minorenni comprese. Il risultato è una conoscenza sull’infanzia in Africa – con particolare riferimento all’area subsahariana – caratterizzata da “carenze”, in cui abbonda la letteratura sui bambini e le bambine di strada, con HIV/AIDS, o coinvolti nei conflitti (*Ibidem*).

Inquadrando più da vicino il complesso intreccio di relazioni nei contesti sociali, Arewa afferma che

la visione del mondo africano non sottomette in alcun modo la personalità dell’individuo in modo deterministico alla volontà del collettivo. Piuttosto (...) sottolinea la reciprocità nella dipendenza reciproca dell’individuo e della comunità ai fini del sostentamento e della continuità di tutti. (2014, pp. 250-51).

Questo vale anche per il posto che occupano le infanzie all’interno del contesto sociale più ampio. Le culture africane tendono a separare le competenze di cura dei bambini e delle bambine dal periodo di vita della genitorialità, considerandola tendenzialmente come «gestione condivisa, cura e sostegno socialmente distribuito» (Weisner, 1997, p. 23) della famiglia. Le società africane contemporanee rimangono interdipendenti e dipendono dalla solidarietà e dalla reciprocità per la sopravvivenza. Le reti di cura reciproca sono evidenti in più famiglie e comunità, anche tra i gruppi di migranti (Abebe, 2019). La famiglia allargata fornisce un ambiente sociale protettivo (Verhoef 2005; Kassa 2017) e l’affido “volontario” e “mirato”, in cui le persone minorenni vengono mandate a vivere con i parenti, una strategia socio-economica comune a molte famiglie. In questo contesto, i genitori possono essere i primi a prendersi cura delle bambine e dei bambini, ma solo periodicamente, consentendo lo sviluppo di legami multipli con altri membri del contesto comunitario (Abebe, 2019). La co-residenza e l’interdipendenza intrafamiliare caratterizzano la vita sociale o collettiva, e i sistemi di parentela

(non lo Stato) dettano i diritti sociali, culturali, religiosi e materiali dei bambini e delle bambine (*Ibidem*). In molte parti dell’Africa, le infanzie assumono funzioni sociali ben definite, come la manutenzione dei pozzi o delle moschee (nelle comunità musulmane) il mantenimento della pulizia dei villaggi, l’assistenza ai malati e alle persone con disabilità o il sostegno alle vittime di forti piogge o incendi (Sall, 2002). Queste idee endogene di mutualità, reciprocità e vita collettiva informano i valori e le valutazioni della persona tanto quanto le nozioni di buona infanzia (Abebe *et al.*, 2022). Riprendendo il concetto di *Ubuntu*, questo suggerisce che, come ogni membro della famiglia e della comunità, i bambini e le bambine sviluppano la personalità attraverso le interazioni sociali. Tale enfasi sulla comunità rispetto all’individuo non rifiuta quest’ultimo, ma riconosce che le due dimensioni sono interdipendenti e reciprocamente sostenibili, e implica che anche gli adulti sviluppino la loro personalità attraverso le relazioni con le persone minorenni (Abebe & Biswas, 2021). Nel sostenere un’istruzione che rifletta i sistemi di conoscenza locali e indigeni, Abebe e Biswas (*Ibidem*), pur riconoscendo il valore filosofico di *Ubuntu* per un approccio *childist* e decoloniale all’istruzione globale, sottolineano che

bisogna stare attenti a come si sostiene l’instillazione dell’orgoglio nelle tradizioni “locali”, che possono rapidamente trasformarsi in nazionalismi su larga scala. A volte tali tradizioni devono essere sfidate per promuovere un cambiamento sociale progressivo, per correggere le relazioni intersezionali e gerarchiche tra classi, generi e generazioni, le ingiustizie esclusive verso le minoranze etniche, le persone diversamente abili e di casta diversa, e per risolvere i conflitti tra gruppi etnici e religiosi (*Ibidem*, pp. 6-7).

Diversi articoli indicano come i bambini e le bambine in Africa esercitino la propria agency sulla base della loro posizione sociale, in relazione a chi è il più anziano o il più giovane nella loro famiglia o comunità. Sia “età” (*age*) che “age-ncy” si manifestano come dimensioni relazionali e come soddisfazione delle aspettative sociali rispetto ad altre fasi del corso della vita (Abebe & Ofosu-Kusi, 2016). Questo aspetto rivela l’importanza dello «spazio sociale e delle dinamiche generazionali piuttosto che degli anni di e/o tra l’infanzia e l’età adulta» (Mayo, 2001, p. 283). Abebe *et al.* (2022) notano come l’esistenza interdipendente, che valorizza la vita collettiva attraverso l’assistenza alle famiglie e alle infanzie svantaggiate, ai parenti o ai vicini, rappresenta un’antitesi alla nozione di autonomia che spesso caratterizza la libertà personale. In un articolo precedente (Abebe, 2019) l’autore mette in discussione la nozione di agency come autonomia individuale e capacità di scelta, e la definisce piuttosto come qualcosa di relazionale e situato. L’agency dei bambini e delle bambine può quindi essere declinata in diverse modalità: come un *continuum* (diversi gradi di agency a seconda del contesto, delle attività che svolgono e delle persone con cui interagiscono), come *interdipendenza* (legata alle relazioni intergenerazionali e ai contesti sociali, culturali e materiali) e come *pratica quotidiana* di sussistenza e di cura (che rivela la competenza e il contributo attivo delle persone minorenni all’interno delle famiglie e della comunità). L’agency esercitata entro i contesti complessi degli scenari locali si ritrova anche nello studio di Arndt *et al.* (2016) sulle infanzie di Kwale (Kenya). Le dichiarazioni delle bambine e dei bambini dimostrano che essi non si considerano “indifesi” o in attesa di aiuti, ma piuttosto quotidianamente impegnati nella loro comunità. In questo studio, la resilienza e la determinazione con cui vengono svolte le attività quotidiane guidano i loro sogni come agenti di cambiamento lungo le traiettorie di vita, attraverso modelli negoziati e un’etica della cura reciproca. Se da un lato le concettualizzazioni nord-centriche della vulnerabilità dell’infanzia possono essere costruite intorno all’assenza di aspetti venerati della cultura occidentale (come la lettura dei libri) i racconti dei bambini e delle bambine dimostrano che altre forme di storie e di narrazione dominano il loro apprendimento, il gioco e la creatività come parte della vita pubblica e privata (*Ibidem*). Rispetto a questo costrutto, tuttavia, Abebe (2019) esorta ad abbandonare la celebrazione dell’agency delle persone minorenni nel superare le avversità. Tale posizione infatti

romanticizza la povertà e individualizza ciò che richiede un'azione collettiva (...) perpetua gli svantaggi dei bambini e delle bambine distogliendo l'attenzione da coloro che hanno la responsabilità morale e legale – il governo e le altre istituzioni sociali – di migliorare le loro opportunità di vita (ivi, p. 8).

Imoh (2016) afferma a tal proposito che, sebbene la crescita economica in Africa raggiunga in minima parte le persone in povertà – andando piuttosto ad aumentare i livelli di disuguaglianze – questa ha fatto anche emergere un (seppur ridotto) gruppo di bambini e bambine che vivono in contesti agiati, nei quali, ad esempio, utilizzano frequentemente la tecnologia per il gioco, la comunicazione con i coetanei o l'accesso a programmi tv internazionali. Prendendo a riferimento le esperienze delle persone minorenni nei sobborghi a prevalente reddito elevato delle città africane, si evidenzia ulteriormente la pluralità di infanzie che esistono all'interno dei Paesi del continente in base a numerose variabili, tra cui: la classe, il background socio-economico, il livello di istruzione e il luogo di residenza. Queste differenze tra i gruppi all'interno di un particolare contesto possono influenzare le prospettive dell'infanzia e dell'educazione, nonché le esperienze vissute dai bambini e dalle bambine. Una gamma così diversificata di esempi costringe pertanto a mettere in discussione l'insistenza nel mettere in primo piano le infanzie caratterizzate da “mancanze” (Imoh, 2016). Nonostante ciò, per l'autore (*Ibidem*) è necessaria cautela nel cercare connessioni o somiglianze tra le infanzie di alcuni gruppi sociali dell'Africa sub-sahariana e quelle del Nord, in quanto le bambine e i bambini che presentano analogie con l'ideale egemonico globale ed eurocentrico, sono anche profondamente legati alle realtà locali e alle norme sociali che continuano a regolare le relazioni con gli adulti. Per comprendere appieno l'infanzia nel mondo di oggi, allora, è necessario considerare sia i punti in comune che le diversità, *all'interno* e *tra* i vari contesti.

Liebel (2020) precisa inoltre che affrontare le differenze nella posizione sociale dei bambini e delle bambine (considerando anche le disuguaglianze di genere) non significa negare che nel continente un numero elevato di persone minorenni viva in condizioni precarie. Piuttosto, si tratta da un lato di non convenzionalizzare l'Africa (o i singoli Paesi) in modo culturalmente omogeneo, dall'altro di ricondurre tali condizioni precarie al risultato delle strutture di potere postcoloniali, che, ad esempio, aumenta il numero di persone minorenni verso altre città o Paesi, obbligate a mantenersi autonomamente. Questo scenario è ulteriormente esacerbato dal fatto che anche la lunga tradizione di sostegno da parte dei membri della famiglia allargata è minacciata, con il risultato che i bambini e i giovani devono fare maggiore affidamento sulle proprie strategie di sopravvivenza, incrementando il livello di denutrizione e di malattie anche a causa di cure mediche assenti o inaccessibili. Inoltre, il modo con cui si conciliano l'eredità coloniale e le attuali influenze occidentali risulta disomogeneo: eccezion fatta per l'emulazione prevalentemente riscontrabile nelle *élite* africane e nelle autorità statali, molte persone cercano di trovare risposte indipendenti o resistenti a tali influenze. Ciò vale soprattutto per i giovani che, come o forse più degli adulti, non vivono isolati da ciò che accade in altre parti del mondo (*Ibidem*).

1.5 I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

Prima di addentrarmi nella rilettura di questo costruito da un punto di vista postcoloniale e decoloniale, è d'obbligo introdurre per sommi capi la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (UN, 1989) con particolare riferimento ai diritti al gioco, alla partecipazione, e ai rischi delle derive paternalistiche insite nella cultura dei diritti dell'infanzia, aspetti che più di altri interessano la ricerca. Approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata da 196 Stati (diventando così il trattato in materia di diritti umani con il più alto numero di ratifiche) la Convenzione si fonda su quattro principi fondamentali³: non discriminazione (garanzia dei diritti senza distinzione di razza, sesso, lingua, religione, opinione della persona minorenne o dei genitori);

³ <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

superiore interesse (priorità dell'interesse del bambino, bambina o adolescente in ogni legge, provvedimento, iniziativa pubblica o privata e in ogni situazione problematica); diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo (per il quale gli Stati devono impegnare il massimo delle risorse disponibili, anche tramite la cooperazione internazionale); ascolto delle opinioni della persona minorenni (in tutti i processi decisionali che lo riguardano, con il corrispondente dovere, per gli adulti, di tenerne in considerazione le opinioni). La Convenzione è composta di 54 articoli e il testo è ripartito in tre parti: l'enunciazione dei diritti (artt. 1-41); gli organismi preposti e le modalità per il miglioramento e il monitoraggio della Convenzione (artt. 42-45); la procedura di ratifica (artt. 46-54). Accanto al fondamentale riconoscimento della persona minorenni come soggettività unica e irripetibile, caratterizzata da fragilità ma anche da competenze, Milani (2019) delinea, a trent'anni dalla ratifica della Convenzione, alcune riflessioni rispetto alla promozione dei diritti per una pluralità di infanzie. Non di rado, ad esempio, gli effetti delle discriminazioni pesano in modo più consistente su bambini, bambine e adolescenti con background migratorio, che si trovano ad affrontare sfide importanti relative all'inclusione sociale e alla realizzazione personale. Oltre a ciò, si avverte che in nome di un *best interest* non meglio precisato, si opta troppo spesso per «la ricerca del minor danno» (Toffano Martini & De Stefani, 2017, p. 17). Milani (2019) segnala come accanto a eventi limite o situazioni di conclamata mancanza di rispetto del superiore interesse della persona minorenni – che suscitano la legittima indignazione degli adulti – permangono immagini di infanzia più subdole, che fanno meno clamore e sulle quali tuttavia è necessario mantenere alta e vigile l'attenzione pedagogica. Si tratta di quelle infanzie precocemente adultizzate, fatte di bambine e bambini con agende settimanali fitte di “appuntamenti” e adulti (genitori, parenti o persone vicine di casa) che nelle ore pomeridiane attraversano le città per non mancare gli appuntamenti.

Secondo il Commento Generale n. 17, che chiarisce alcune criticità relative al gioco (Committee on the Rights of the Child, 2013) la tutela di tale diritto sta andando incontro a mutamenti che presentano aspetti specifici:

L'aumento della popolazione urbana, specialmente nei Paesi del Sud globale, sta aumentando così come, in tutto il mondo, aumenta la violenza in tutte le sue possibili forme: dentro casa, a scuola, attraverso i media e nelle strade. Le implicazioni di questo cambiamento, insieme a una sempre più massiccia disponibilità di giochi attraverso la commercializzazione, influenzano il coinvolgimento e l'impegno nelle attività ludiche, ricreative, culturali e artistiche. Tanto il lavoro minorile quanto l'incremento della richiesta di proposte educative, pur rimandando a situazioni radicalmente diverse, contribuiscono a ridurre il tempo a disposizione per il godimento di questi diritti (Commento n. 17, 2013, p. 3).

La mancanza di riconoscimento del valore del gioco e la conseguente disattenzione per tutto ciò che riguarda le possibilità ricreative hanno – seguendo l'argomentazione del Commento – implicazioni significative per la partecipazione alla vita della società. L'articolo 31, infatti, nel promuovere il gioco mira a investire sul “senso di cittadinanza”: postulare un originario “diritto al gioco” costituisce allora il principale tentativo di istituire un nesso tra diritti materiali e aspetti immateriali, presupponendo che anche la persona minorenni, al pari dell'adulto «partecipi alla vita sociale e a quel bisogno di autotrascendenza e di rimando all'interiorità che avvalora la vita umana in senso personale e relazionale» (Bobbio, 2007, p. 88). Il diritto al gioco, ma anche a un riposo appropriato e alla partecipazione alla vita culturale e artistica contribuiscono inoltre allo sviluppo di infanzie e adolescenti più resilienti, creativi e culturalmente sensibili, a beneficio loro ma anche della comunità locale (Lansdown & Tobin, 2019).

A tal proposito, tra le grandi sfide segnalate da Milani (2019) vi rientrano l'uscita dalla retorica del “dare voce all'infanzia”, così da progettare interventi rispettosi delle interdipendenze intergenerazionali, e la necessità di un'auto-educazione dell'adulto al rapporto con le giovani generazioni, al fine di non cedere alla banalizzazione o stereotipizzazione della complessità delle esperienze infantili. Si evidenzia pertanto l'importanza di perseguire un «fondamento etico relazionale» ancorato ad «un reciproco attraversamento di autonomie e di “prendersi cura”

nell'incontro io-tu, fondato sul riconoscimento e il rispetto delle specificità e delle responsabilità» (ivi, p. 92) contrastando così la pervasiva visione dell'infanzia vulnerabile, fragile, bisognosa, che ne misconosce capacità e punti di forza.

1.5.1 Decolonizzare i diritti: tra protezione, paternalismo e partecipazione

Richiamando nuovamente le riflessioni postcoloniali, queste non rifiutano costrutti come “diritti dell'infanzia”, ma mettono piuttosto in discussione la presunta eccezionalità o assolutezza di questi termini, contestualizzandoli (Liebel, 2020) mentre uno sguardo decoloniale considera la positivizzazione dei diritti delle bambine e dei bambini in tutto il mondo come uno dei fattori attraverso i quali l'infanzia globale ha preso forma (Rabello de Castro, 2021). Attraverso queste due lenti, vengono messi in discussione alcuni snodi della Convenzione, che ha considerevolmente influenzato il dibattito internazionale su cosa è adatto ai bambini e alle bambine e a cosa devono avere diritto, pur non essendo stata accolta all'unanimità (Liebel, 2020).

Tra le questioni sollevate, vi è quella dell'universalizzazione della persona minorenni descritta nel documento. La stessa fascia d'età entro la quale la Convenzione definisce una persona “bambina” (fino a 18 anni) corrisponde a ciò che in una specifica società o cultura si intende per “infanzia”, a fronte di interessi soggettivi in base all'età, o a priorità differenti a seconda del contesto di povertà o di benessere in cui bambine e bambini vivono. Ancora, nel preambolo della Convenzione si afferma che gli accordi statali sanciti e tutte le misure corrispondenti tengono conto dell'importanza delle tradizioni e dei valori culturali di ciascun popolo per la protezione e lo sviluppo armonioso delle persone minorenni (UN, 1989). Tuttavia, il documento lascia poco spazio all'immaginazione di altre infanzie e concetti di diritti che non corrispondono al modello strutturale di quella occidentale “moderna”. Lo stesso costrutto di *best interest*, a ben vedere, può variare da cultura a cultura, in base alle relative modalità di vita o pratiche di educazione, alcune delle quali comunemente considerate negligenti da un punto di vista occidentale, ma usuali e importati nella vita comunitaria ad altre latitudini (*Ibidem*).

L'emergere della persona minorenni come soggetto di diritti ha dunque circoscritto un modo piuttosto rigido di concepire l'infanzia basato, come detto in precedenza, su standard e ideali del Nord, connessi a una certa concezione dell'individuo come soggetto autonomo e agente (Arneil, 2002; Tisdall & Punch, 2012) e al concetto di diritti storicamente circoscritto e culturalmente vincolato, sebbene presentato come una verità universale (Panikkar, 1982). Pertanto, nella misura in cui si occupa di persone minorenni non specificate e non collocate, la Convenzione tende di fatto a occuparsi di bambini bianchi, maschi e relativamente privilegiati (Olsen, 1995).

Tale scenario ha fatto sì che venissero trascurati altri modi culturalmente rilevanti di regolare i doveri e i diritti concessi a bambini e bambine nelle loro famiglie e nelle relazioni intergenerazionali. Il concetto acritico o non politicizzato di diritti universali dell'infanzia può ad esempio rafforzare le esclusioni esistenti nei contesti postcoloniali concernenti l'istruzione e il lavoro minorile (Balagopalan, 2019); due dimensioni, che nel caso di alcune infanzie (ad esempio nei paesi africani) potrebbe essere necessario conciliare, pena il travisamento di richieste e bisogni specifici (Masabo, 2018). Ancora, nel caso di paesi con elevate disuguaglianze sociali ed economiche, come il Brasile, in cui pregiudizi razzisti e classisti sono profondamente radicati, si fa notare che l'universalizzazione dei diritti dell'infanzia comporta molti ostacoli per cambiare efficacemente le istituzioni e le pratiche sociali (Libardi, 2018).

La visione sacralizzata del bambino del Nord ha dunque significato liberare le infanzie dal lavoro, sia come parte della pratica di sussistenza del nucleo familiare nei contesti rurali, sia come componente dei doveri nei confronti degli anziani e della famiglia allargata. In questo caso, la conoscenza globale di bambine e bambini sembra servire e appaltare le politiche e gli interventi internazionali “nell'interesse” delle persone minorenni di tutto il mondo (Rabello de Castro, 2021). Tuttavia, gli interventi delle ONG internazionali per lo sviluppo e delle agenzie governative nazionali si basano

su categorie fisse come “gli orfani” o “i bambini di strada” (Nieuwenhuys & Hanson, 2023) che non riflettono sufficientemente la complessità e la fluidità delle esperienze infantili (Ngutuku, 2020). L’attenzione globale agli orfani, ad esempio, rischia di consolidare gli stereotipi sulle loro esperienze, caratterizzandoli come vittime passive e indifese, senza considerare le somiglianze con altri coetanei che vivono in povertà (Meintjes & Giese, 2006).

Piuttosto che adattarsi alle circostanze locali, dunque, i diritti dell’infanzia sono intesi come regole eterne, astoriche, che presumibilmente “parlano da sole”: di conseguenza, le organizzazioni che intervengono appaiono innanzitutto come “cani da guardia morali” (Valentine & Meinert, 2009) che incoraggiano un “paternalismo colonialista” «in cui “gli esperti dell’infanzia” del Nord offrono il loro aiuto e le loro conoscenze al “Sud infantilizzato”» (Cockburn, 2006, p. 84). Henderson afferma che

è proprio nell’ambito dell’insistenza su una forma paternalistica di vulnerabilità che le supposizioni relative a un’infanzia “appropriata”, implicite nel discorso sui diritti dei/le bambini/e, si intrecciano con i progetti di intervento. Il risultato è spesso una rozza insistenza sulla promulgazione di presunti ideali di infanzia in particolari località. In molti casi, le conoscenze importate utilizzate per plasmare un intervento sono date per scontate e possono ostacolare qualsiasi apprezzamento delle concezioni locali. I modi in cui le ipotesi importate possono essere inappropriate sono quindi sommersi (2006, pp. 304-305).

Nyamu e Wamahiu (2022) sostengono che il mancato apprezzamento dei contesti socio-culturali e storici porta a criticare le società non occidentali per l’ambivalenza o la vera e propria resistenza ai diritti delle persone minorenni. Le studiose e gli studiosi critici attribuiscono la presunta resistenza e le tensioni tra le norme internazionali e le tradizioni africane ai contesti sociali, economici e culturali globalizzati che influenzano i contributi e l’educazione (Abebe, 2019). Sebbene la Carta africana sui diritti e il benessere dei bambini e delle bambine (African Union, 1990) tenti di conciliare queste preoccupazioni, i diritti umani internazionali mancano di legittimità culturale a causa della forte associazione dei principi fondamentali con gli ideali occidentali (Kaime, 2005). Abebe (2019) riporta l’esempio del termine utilizzato nella traduzione in amarico della Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza: *hitsan* (qualcuno immaturo) che nel documento indica tutte le persone minorenni (neonati, bambine, bambini e adolescenti sotto i 18 anni) nonostante il termine etiope indichi una fase del percorso di vita da cui si dovrebbe uscire. La “traduzione” della Convenzione ONU nelle lingue locali può portare alla scelta di una parola che rappresenta il soggetto “fanciullo” e che, ironicamente, può contraddire la nozione “progressista” di infanzia, come è il caso di *hitsan*, che rappresenta una “infantilizzazione” di diverse capacità ed esperienze infantili (*Ibidem*).

Al contrario, la protezione dell’infanzia non è un aspetto estraneo alla cultura tradizionale africana (Kaime, 2005). Il concetto di *Ubuntu*, scrivono Mayaka *et al.* (2023) è strettamente connesso alla tutela delle bambine e dei bambini in vari contesti del continente, in cui la responsabilità per l’educazione e la protezione di figli e figlie riguarda sia il nucleo familiare che la comunità più ampia. Questo approccio comunitario è evidente in uno studio comparativo in Nigeria, Ghana e Bangladesh (*Ibidem*) dove i membri della famiglia allargata, le organizzazioni comunitarie e i gruppi religiosi svolgono ruoli significativi nella cura e nella protezione delle infanzie vulnerabili, spesso in assenza di un solido supporto governativo.

Di fronte a un’universalizzazione dei diritti dei bambini e delle bambine che mal si concilia con gli interstizi di contesti poliedrici e caleidoscopici, è necessario problematizzare approcci connessi all’universalismo o, viceversa, al relativismo culturale, quando assunti in modo dogmatico. Il riconoscimento che alcuni aspetti educativi possano variare tra i diversi gruppi non deve infatti portare all’accettazione cieca di qualsiasi pratica o visione “parte della cultura” (Liebel, 2020). Se applicato senza riflessione o sfumature, il relativismo culturale può essere altrettanto dannoso, per i gruppi minoritari, dell’universalismo eurocentrico, perché tratta le minoranze come gruppi omogenei chiaramente definiti e ignora le dinamiche interne e la diversità di opinioni all’interno di queste comunità (Dembour, 2001). In qualsiasi valutazione del *best interest*, l’affermazione che un particolare diritto sia meno importante per un gruppo di persone minorenni in base al loro background

“etnico”, o che l’importanza di mantenere un legame con la cultura giustifichi la messa in pericolo di altri diritti, secondo Liebel (2020) non dovrebbe mai essere accettata senza essere messa in discussione. Ciò è particolarmente vero per le bambine e i bambini indigeni o appartenenti a gruppi minoritari, che rischiano da un lato di subire l’imposizione di ideali eurocentrici dell’infanzia attraverso valutazioni ostensibili del “miglior interesse”, dall’altro di essere cancellati come individui e visti solo come membri di un certo gruppo.

Pertanto, a fronte della loro pretesa universalità, i diritti dei bambini devono essere compresi in modo aperto, dinamico, sensibile alla cultura e contestualizzato (*Ibidem*). Ciò significa affrontare criticamente i diritti codificati nella Convenzione ONU, riconoscendo che non sono il punto di arrivo di uno sviluppo, ma possono essere modificati ulteriormente (Reynaert *et al.*, 2015).

Il tipo di protezione garantita dalla Convenzione, ad esempio, spesso assomiglia più a una maschera per nascondere pratiche paternalistiche che minano l’autonomia delle infanzie e vanno contro l’attuazione dei loro diritti (Franklin, 1994). Non si tratta di negare l’esistenza di bambine e bambini che hanno bisogno di protezione; tuttavia, l’imperativo della cura non può depotenziare le persone minorenni in quanto soggetti capaci e con diritti (Satta, 2023). Richiamando le concezioni non paternalistiche della protezione dell’infanzia, è fondamentale considerare in che modo i bambini e le bambine possono essere supportati. Tali concetti, scrive Liebel,

non considerano i/le bambini/e solo sotto l’aspetto dei pericoli e delle minacce – reali o potenziali – ma li considerano come soggetti con le loro diverse caratteristiche e nel loro contesto vitale. Pertanto, concetti di questo tipo non mireranno, in primo luogo, a tenere i bambini lontani da qualsiasi pericolo, ma cercheranno – ove possibile – di accompagnarli e di generare le capacità affinché essi stessi possano affrontare in modo attivo i potenziali rischi e minacce e imparare a resistervi. Ciò implica che i bambini non solo devono partecipare alle decisioni relative al tipo e alla forma di protezione più opportuna che riceveranno, ma anche tenere conto dei pericoli dai quali vogliono essere protetti e di quelli dai quali non vogliono esserlo. In tutto questo, ovviamente, non si tratta di lasciare che i/le bambini/e “facciano quello che vogliono”. Si tratta piuttosto di stabilire e lavorare su un rapporto con loro in cui siano rispettati i loro punti di vista e le loro competenze (2020, p. 177).

Un altro punto controverso del documento riguarda il riconoscimento dell’agency delle infanzie e del loro diritto alla partecipazione. La Convenzione (UN, 1989) stabilisce che i bambini e le bambine siano soggetti giuridici e titolari di diritti, e che abbiano il diritto di esprimere liberamente le loro opinioni in tutte le questioni che li riguardano (Art. 12). Sebbene contenga restrizioni non applicabili agli adulti, questa disposizione riconosce che le persone minorenni hanno un proprio punto di vista su quale sia il loro interesse superiore, che sono capaci di prendere decisioni e hanno il diritto di parlare e di essere ascoltati (Reynaert *et al.*, 2009; Woodhead, 2010). Tale affermazione implica che bambine e bambini hanno anche il diritto di produrre conoscenza sui propri diritti, che quindi non dovrebbero essere visti solo come il prodotto di deliberazioni e accordi internazionali (Nieuwenhuys & Hanson, 2023). Tuttavia, sempre secondo la Convenzione, la partecipazione di infanzie e adolescenze si limita alla promessa che gli adulti e le istituzioni da loro guidate adempiano all’obbligo di ascoltarle e di prendere in considerazione le loro opinioni nel processo decisionale. Sullo sfondo, si presume che esse debbano acquisire la maturità necessaria per prendere decisioni autonome. Il punto di riferimento implicito è, dunque, sempre la persona adulta, presentata come perfetta (o quantomeno superiore) anche grazie alla razionalità da lei incarnata (Liebel, 2020).

Nel parlare di partecipazione, si fa di solito riferimento a progetti e modelli creati per o con i bambini e le bambine, dimenticando però che, prima di tutto, la partecipazione è una questione di vita quotidiana: nell’espressione dei propri bisogni, nel prendere parte all’organizzazione dell’ambiente, nell’interrelazione con le altre persone, così da misurare la portata della propria influenza attraverso l’assunzione di compiti e responsabilità o le opposizioni ad esse. Uno dei problemi fondamentali di molti progetti partecipativi è invece l’approccio *top-down*, che garantisce la partecipazione solo nella misura in cui questa incontra il favore degli adulti (*Ibidem*). Il problema non è più, evidenzia Satta

(2023) «avere le voci» delle infanzie, ma non strumentalizzarle, per evitare di incorrere nel rischio di «ventriloquismo etnografico» (Geertz, 1988, p. 145). La questione della partecipazione delle persone minorenni come “voce”, ovvero la loro abilità di esprimere i propri punti di vista, viene riletta criticamente da Imoh e Okyere (2020) in quanto non rappresentativa delle diversità con cui le bambine e i bambini esercitano i loro diritti di partecipazione nei diversi contesti sociali. I partecipanti coinvolti in due studi, rispettivamente in Nigeria e in Ghana, hanno invece una visione più olistica del concetto della loro partecipazione, che include assumersi responsabilità e dare il proprio contributo all’interno della famiglia e della comunità attraverso lo svolgimento di faccende domestiche, attraverso il lavoro comunitario non retribuito e quello che genera reddito. Tale declinazione di partecipazione fornisce ai bambini e alle bambine maggiore riconoscimento e inclusione all’interno dei contesti familiari e sociali. “Avere voce” o “essere ascoltati” diventa pertanto un riconoscimento ottenuto, tra le altre cose, soddisfacendo le aspettative della società e dimostrando così di essere responsabili. Pensare alla partecipazione delle infanzie prevalentemente in termini di “voce” rende fin troppo facile liquidare le opinioni di coloro che risultano “non conformisti” – spesso provenienti da comunità povere e ai margini, sia al Nord che al Sud – come devianti, problematiche o bisognose di correzione (Kallio, 2012). Gli autori (Imoh & Okyere, 2020) sottolineano dunque la necessità di adottare una visione più olistica della partecipazione dei bambini e delle bambine, che dovrebbe partire dal modo in cui *vivono* il concetto di partecipazione nei contesti. Tale approccio può aprire la strada a una realizzazione più efficace dei diritti partecipativi delle persone minorenni, nonché alla loro più piena inclusione nella società.

I concetti di partecipazione basati sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza sono, inoltre, frequentemente scollegati dalle realtà concrete della vita e dagli interessi dei bambini e delle bambine, in particolare di coloro che vivono in situazioni di svantaggio sociale. Nel tentativo di decolonizzare questo costrutto, è invece necessario prendere coscienza delle origini storiche e del bagaglio culturale specifico della “partecipazione”, evidenziando le relazioni di potere perpetuate da teorie e pratiche e apprezzando le possibilità pluralistiche della partecipazione attraverso l’ascolto di storie, valori, concetti ed esperienze a livello locale, così da preparare il terreno per l’ascolto delle persone minorenni e per il rinnovamento delle teorie e delle pratiche di partecipazione (Savyasaachi & Mandel Butler, 2014). Secondo Liebel (2020) non basta guardare alle prestazioni di bambine e bambini e alla loro capacità di agency: bisogna affrontare e mettere in discussione le disuguaglianze di potere, siano esse dovute a condizioni sociali (povertà, sfruttamento, esclusione sociale) o a discriminazioni basate su pregiudizi di razza, genere e/o età, perseguendo cambiamenti fondamentali nella struttura di potere della società e nelle relazioni adulto-bambino che permettano di superare il paternalismo. Il modo migliore per promuovere il protagonismo dei bambini e delle bambine è, allora, scoprirlo nella loro vita quotidiana e sostenere le condizioni sociali che lo rendono possibile in modo organizzato. Non potendo eliminare le contraddizioni che si presentano, è possibile però riflettere su di esse, così da essere consapevoli e fare in modo che i bambini e le bambine abbiano i loro spazi sociali dove possano riflettere insieme, liberamente e senza pregiudizi (Liebel *et al.*, 2023).

La pratica educativa del pedagogista polacco-ebraico Janusz Korczak (2013a; 2013b) richiama la necessità, per gli adulti, di rivedere la loro postura nei confronti dell’infanzia. Korczak ha percepito nell’infanzia caratteristiche non solo diverse da quelle degli adulti, ma addirittura superiori, sottolineando che i sentimenti dei bambini e delle bambine sono più potenti dei nostri perché non sono ancora limitati da alcun tipo di vergogna, e anche se il bambino o la bambina non può pensare come un adulto, può riflettere sui problemi degli adulti, poiché la mancanza di conoscenza e di esperienza impone un altro modo di pensare (Korczak, 2013a). Korczak sostiene che le figure educative non potessero sapere cosa fosse meglio per bambini e bambine; ecco perché devono acquisire questa conoscenza insieme a loro e metterla costantemente in discussione nelle interazioni reciproche. Questo significa anche problematizzare il potere costitutivo dell’azione pedagogica, essere pronti a incontrare i bambini e le bambine su un piano di parità ed a imparare da loro. Korczak non si preoccupa infatti di “responsabilizzare” o “coinvolgere” le persone minorenni, ma di creare le

condizioni che consentano loro di esprimere opinioni e volontà. Dal suo punto di vista, i bambini e le bambine non devono “maturare” per esprimersi liberamente e partecipare al processo decisionale, ma è l’educatrice o l’educatore che deve cercare le condizioni affinché le infanzie possano farlo subito. Parlare di diritti, in sostanza, significa riconoscere loro un’importanza pratica solo se sono accompagnati da cambiamenti strutturali, verso un maggiore egualitarismo e giustizia sociale e, in particolare, se rafforzano la posizione sociale dei bambini e delle bambine. Liebel (2020) evidenzia quattro linee di orientamento, in materia di diritti dell’infanzia, che possono contribuire a un superamento del paternalismo postcoloniale:

- il diritto a un mondo in cui nessun bambino o bambina sia più soggetto al potere di persone e istituzioni che possono disporre di loro senza tener conto dei loro interessi e diritti;
- il diritto a una vita in cui le persone minorenni non soffrano più e non debbano più sottomettersi ad altri che hanno potere su di loro;
- il diritto a un’infanzia che sia riconosciuta come una parte uguale della società e in cui essa abbia voce in capitolo in tutte le questioni che riguardano il presente e il futuro;
- il diritto di bambine e bambini di essere visibili, riconosciuti e rispettati con la loro storia, la loro identità, le loro peculiarità e le loro opinioni.

Una delle proposte per collegare tali diritti alle esperienze concrete dei bambini e delle bambine è quella dei *Living Rights*, che considerano le concettualizzazioni delle persone minorenni sui loro diritti fondamentali per comprendere la natura delle esperienze infantili, e, necessariamente, da includere nei dibattiti sulle politiche per l’infanzia e la gioventù a livello locale e globale (Nieuwenhuys & Hanson, 2023) sebbene questo concetto si limiti a “tradurre” i diritti legali, autorizzati dallo Stato, nella vita quotidiana dei bambini e delle bambine e a rendere visibili le contraddizioni e i conflitti di interesse che ne derivano (Liebel *et al.*, 2023). Un altro costrutto è quello dei *counter-rights*, che non sono diretti contro gli adulti in quanto persone o generazioni, ma contro le abitudini, le regole, le leggi e le strutture sociali dominanti che subordinano i bambini e le bambine agli adulti e che estendono e prolungano la dipendenza dalle cure e dalla protezione oltre quanto antropologicamente richiesto, in cui la libertà e l’uguaglianza sono essenzialmente definite come espressioni dell’esistenza comunitaria di persone e istituzioni (*Ibidem*).

Anche il *Buen Vivir* offre un’opportunità per immaginare un altro mondo basato sui valori della cura e della fratellanza, discussi da Grubba e Pellenza (2023) da una prospettiva giuridica e sociologica in quanto vettori per la realizzazione dei diritti delle persone minorenni. In questi termini, si consolidano valori che offrono opportunità di coesistenza armoniosa tra l’essere umano e la natura e che permettono lo sviluppo di infanzie e adolescenze da altre prospettive, con l’obiettivo di sradicare la povertà e offrire pari opportunità di crescita, in una relazione di interdipendenza con la comunità di vita (*Ibidem*). Ancora, il concetto di *Ubuntu* può essere considerato uno sguardo altro sui diritti e il benessere dei bambini e delle bambine, nei contesti africani, con una valenza intrinsecamente relazionale e interdipendente. La relazionalità, la responsabilità collettiva e la cura su base comunitaria sono inoltre in grado di superare, in alcuni casi, i meccanismi formali di protezione dell’infanzia nel salvaguardare i diritti e lo sviluppo delle bambine e dei bambini. (Abusaleh *et al.*, 2023). Questa enfasi sulla comunità non rifiuta l’individuo, ma riconosce che i due sono co-creatori, interdipendenti e si sostengono a vicenda, implicando che anche gli adulti realizzano la loro personalità attraverso le relazioni con le infanzie, dando spazio a una comprensione co-generativa dell’educazione per un futuro sostenibile (Abebe & Biswas, 2021).

1.5.2 I diritti dell’infanzia in campo educativo

Il riconoscimento del diritto all’educazione nella Convenzione dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (UN, 1989) si estrinseca, in particolar modo, nell’accesso all’istruzione scolastica (Art. 28). Tuttavia, proprio perché lo stesso documento considera tra le sue finalità «lo sviluppo della personalità del fanciullo (...) delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro

potenzialità» (Art. 29) si richiama una concezione ben più ampia di educazione rispetto alla sola frequenza scolastica.

Rifacendomi all'analisi di Abebe e Biswas (2021) sottolineo innanzitutto la necessità di fare una distinzione tra scolarizzazione e educazione, e di rileggere criticamente alcuni snodi dell'istruzione in quanto "istituzione occidentale" per ripensare decolonialmente una pratica educativa radicata nei contesti del Sud globale.

La scolarizzazione viene descritta come «un'istituzione egemonica che modella e spesso soffoca la creatività e le alternative etico-morali» (ivi, p. 2). Tra i risultati paradossali riscontrati ai danni delle persone minorenni scolarizzate nelle periferie rurali del Sud globale (Ansell *et al.*, 2020) vi è il fatto che l'istruzione rappresenta sia un diritto che un obbligo a cui i bambini e le bambine non possono sottrarsi facilmente, e che ciò che si impara a scuola non viene co-sviluppato in modi che tengano conto dei loro bisogni e soggettività. Un altro paradosso riguarda il fatto che, nonostante l'accesso all'istruzione sia configurato un mezzo per equiparare le differenze sociali ed economiche, i suoi continui processi di privatizzazione e mercificazione contribuiscono all'aumento delle disuguaglianze. Le modalità di apprendimento sono profondamente radicate e storicamente in risonanza con la cultura coloniale occidentale, e le pratiche di trasmissione del sapere contribuiscono all'esclusione di una vasta gamma di sistemi conoscitivi e tradizioni, astraendo la conoscenza della società in modi che disconnettono studentesse e studenti dalle realtà locali (Abebe & Biswas, 2021). Le persone minorenni, inoltre, sono coinvolte da insegnanti e genitori in azioni separate dalle attività quotidiane condivise e produttive, o in lezioni che escludono le abilità che aiutano i bambini e le bambine a ottenere qualcosa di importante per la loro vita, come imparare le parole invece di usarle per comunicare. In queste attività, l'attenzione e la motivazione delle infanzie devono essere gestite dagli adulti, il che può essere estenuante per chi le organizza (Biswas, 2023).

I sistemi scolastici pubblici istituzionalizzati che si basano su valori competitivi e capitalistici non solo promuovono una definizione estrattiva di successo, ma infliggono violenza stigmatizzando le persone minorenni non scolarizzate come "incomplete" e "incompetenti" (Serpell, 2018). Le conoscenze che i bambini e le bambine portano in classe sono dunque valutate solo in termini di capacità strumentale per sviluppare una migliore comprensione scientifica. Di conseguenza, il sapere indigeno diventa una conoscenza da costruire o da sostituire, irrilevante dal punto di vista della scienza occidentale (Bertoli *et al.*, 2023).

Le società africane precoloniali, anche se non alfabetizzate, avevano dei sistemi educativi formalizzati con l'obiettivo di crescere individui moralmente retti, culturalmente fondati e socialmente competenti, mentre le punizioni corporali e l'uso eccessivo della forza erano scoraggiati o limitati (Liebel, 2020). Al contrario, per stimolare l'apprendimento di abilità e valori si utilizzavano altri metodi didattici come canzoni, giochi, indovinelli, racconti, proverbi e apprendistato (Otiende *et al.*, 1992). Nonostante l'eterogeneità culturale tra regioni, l'obiettivo dell'istruzione tradizionale africana era basato sul collettivismo e sulla formazione alla responsabilità. Secondo l'educatrice Renate Nestvogel (1996), la modalità collettiva e sociale si esprimeva nel modo in cui persone minorenni, educatori ed educatrici di tutte le fasce d'età erano coinvolte nel processo di apprendimento, che si svolgeva nella vita pubblica e quotidiana e solo in occasioni speciali faceva parte di processi istituzionalizzati. Per Ki-Zerbo, politico e storico burkinabé, il sistema di istruzione in classe sembra invece «una ciste estranea nel corpo sociale, un tumore maligno» (1990, p. 12). Nella contemporaneità, l'istruzione scolastica dominante in Africa è simile a quella che si può trovare altrove, dunque scollegata dalla vita quotidiana delle bambine e dei bambini. Le famiglie rappresentate nei volumi scolastici – prevalentemente provenienti dalle grandi case editrici degli ex paesi colonizzatori – emulano un ideale di classe media europea e, in un contesto africano, rappresentano al massimo le popolazioni privilegiate che erano beneficiarie del dominio coloniale (Liebel, 2020). La mercificazione dell'istruzione, con i suoi costi, minaccia la diversità culturale e linguistica delle società del continente (Dei *et al.*, 2006) ulteriormente accentuata dal fatto che l'insegnamento è svolto prevalentemente nelle lingue coloniali (Liebel, 2020). Le famiglie

considerano tuttavia l'istruzione di stampo occidentale la via che fornirà ai figli le competenze per operare all'interno di un'economia globale, che ha delle ramificazioni per la loro economia nazionale (Alber, 2012). Tale desiderio di istruzione formale è paradossale poiché questa non è riuscita a incontrare le aspettative attese ed ha anzi lasciato molti giovani disoccupati o sottoccupati (Epstein, 2012; Honwana, 2012). Ciò non toglie che il bambino o la bambina "in età scolare" sia ora presente accanto alle rappresentazioni di coloro "che lavorano": una caratteristica dell'infanzia nel continente, (Imoh, 2016). Secondo Andre e Hilgers (2015) nelle famiglie abbienti c'è una separazione più netta tra la sfera familiare e quella lavorativa, sebbene nelle case della classe media attività come andare a prendere l'acqua o lavare i vestiti siano ancora, secondo le linee del sistema di anzianità, considerate preziose per i bambini e le bambine e dalle virtù socializzanti. A differenza delle persone minorenni delle famiglie urbane in condizioni di maggiore agio, ad ogni modo, la maggior parte dei bambini e delle bambine del mondo non è separata dalla vita lavorativa dei genitori, ma li osserva e li imita fin dalla tenera età (Morelli *et al.*, 2003). Anche l'Organizzazione Internazionale del Lavoro, nonostante la sua intensa difesa contro il "lavoro minorile", riconosce che «nel contesto dell'agricoltura familiare, della pesca su piccola scala e dell'allevamento di bestiame, una certa partecipazione dei/le bambini/e ad attività non pericolose può essere positiva» per l'acquisizione di competenze tecniche e sociali e la sicurezza alimentare (ILO, 2015). I concetti di "lavoro" e "gioco", sostengono Serpell e Adamson-Holley (2017), sarebbero dunque meglio compresi in quanto dimensioni complementari piuttosto che come alternative distinte. Secondo gli autori (*Ibidem*) la pratica tradizionale africana di attribuire responsabilità sociale fin dalla tenera età è altamente compatibile con gli obiettivi educativi contemporanei (sia in Africa che altrove) e può fungere da contesto per apprendere nozioni su salute e nutrizione, nonché promuovere i valori di cooperazione e sostegno reciproco. Vengono rintracciate in tal senso tre caratteristiche normative delle pratiche di socializzazione tradizionali africane che contengono preziosi indicatori per un processo di sviluppo progressivo del curriculum: la *partecipazione infantile al lavoro familiare*, la *cura dei fratelli e delle sorelle minori* e l'*attività cooperativa del gruppo di pari*. Ognuna di queste pratiche culturali può essere applicata efficacemente alla progettazione di contesti per l'apprendimento che prepareranno le persone minorenni al successo nella vita adulta e non dovrebbero essere trascurate nella progettazione dell'istruzione (*Ibidem*).

Per quanto riguarda il rapporto dell'educazione con la sfera dei diritti, Abebe e Biswas (2021) distinguono tra diritto *all'*educazione – che si concentra in modo specifico sull'accesso all'istruzione – e diritto *in* educazione, che si occupa invece dei «bisogni e delle soggettività sociali, economiche, culturali e di genere dei discenti come parte dei processi di formazione della comunità» (ivi, p. 4). Si tratta di un approccio decoloniale e *childist* (Biswas, 2023; Biswas & Wall, 2023) per ripensare l'educazione come un processo orientato alla comunità: in contrasto con le limitazioni della scuola come istituzione coloniale e capitalista, che richiami l'attenzione su strategie alternative di condivisione intergenerazionale della conoscenza, che si allontani dalla gerarchia degli adulti come insegnanti e delle persone minorenni come discenti, per promuovere invece pratiche educative orizzontali (Abebe & Biswas, 2021). Include l'apprendimento che avviene, sì, nelle scuole e nei parchi giochi, nelle aule e all'interno degli edifici scolastici, ma anche con i coetanei o i fratelli e le sorelle negli ambienti domestici, negli spazi virtuali online, attraverso la mobilità incarnata: in auto, in treno, mentre si cammina, ci si arrampica e si gioca (Abebe & Waters 2017). La stessa partecipazione delle bambine e dei bambini ai mezzi di sussistenza familiari e comunitari è considerata un tempo-spazio per sviluppare l'apprendimento situato (Biswas, 2023) e il lavoro condiviso parte integrante della socializzazione e della formazione dell'identità (Paradise & Rogoff, 2009).

I diritti in educazione, in tal senso, promuovono la rivitalizzazione delle conoscenze indigene e la riattivazione di pratiche come il multilinguismo, le performance musicali e le modalità di trasmissione delle memorie collettive attraverso la storia orale, la danza, l'arte, la poesia, il teatro (Tedla, 1995). Evocano domande che non solo sfidano l'ordine globale della conoscenza, ma anche «l'iscrizione di

nuove pratiche attraverso i mezzi della resistenza/rivoluzione/attivismo, in modo da ripolitizzare la conoscenza e reintrodurla nei dibattiti sulla giustizia epistemica» (Abebe & Biswas, 2021, p. 4). Le filosofie pluraliste non occidentali e indigene, che prevedono un'esistenza interdipendente, risuonano in particolare con il principio infantile della profonda interdipendenza (Josefsson & Wall, 2020) e possono essere utili per comprendere come i diritti nell'educazione, l'infanzia e le traiettorie future siano intrecciate (Biswas, 2023).

Nelle lettere che Paulo Freire scrisse al leader rivoluzionario Amílcar Cabral, prima dei suoi viaggi in Guinea Bissau, il pedagogista brasiliano sottolineò la necessità di conoscere la realtà nazionale evidenziando l'importanza di un coinvolgimento e di un impegno reciproco, rifiutando l'immagine dell'esperto che approda in Africa per risolvere un problema (Gozzelino, 2020): «noi non avremo nulla da insegnare se non impariamo da voi e con voi» rimarcò Freire (1979) testimoniando il suo rifiuto per le soluzioni prefabbricate e l'imprescindibilità di partire dalla creatività locale (Gozzelino, 2020). Questo passaggio affonda le radici nella concezione freiriana di educazione come pratica di coscientizzazione (Freire, 2002) e di relazione (educativa) tra adulti e infanzie in cui «chi forma si forma e si ri-forma nell'atto stesso di formare, mentre chi viene formato si forma e al tempo stesso diventa formatore nell'atto di essere formato (...). Non c'è insegnamento senza apprendimento» (Freire, 2014, pp. 24-25). Nell'esperienza di insegnare e apprendere, «partecipiamo a un'esperienza totale, direttiva, politica, ideologica, gnoseologica, pedagogica, estetica e etica, in cui la bellezza deve andare a braccetto con la morale e la serietà» (*Ibidem*, p. 25).

Considerare l'educazione, l'insegnamento, l'apprendimento al di fuori dei parametri occidentali (Abebe & Biswas, 2021) come un incontro nel quale non c'è conquista ma il rispetto delle reciproche differenze, in cui la conoscibilità non esclude l'affettività (Freire, 2014) amplia conseguentemente la riflessione su cosa sia la *povertà* di esperienze educative.

1.6 Povertà educative e riletture pedagogiche

Nel ripercorrere l'evoluzione del concetto di povertà educativa è opportuno ribadire che, ad oggi, data la complessità del fenomeno, la sua teorizzazione è tuttora al centro di un vivace dibattito interdisciplinare (Gabrielli, 2024; Sottocorno, 2022). Ai fini della ricerca, mi concentrerò su una sua rilettura pedagogica, necessariamente non esaustiva, che privilegerà le dimensioni di deprivazione educativa non esclusivamente riconducibili alla povertà economica, approfondendo il ruolo del contesto come elemento di sostegno o di ostacolo per il processo di maturazione del sé. In seguito, tratteggerò alcune connessioni esistenti con situazioni di marginalità plurali che, intersecandosi con le aree in cui i bambini e le bambine vivono, concorrono a un diseguale accesso ad esperienze educative necessarie per lo sviluppo armonico dei soggetti in formazione.

Prima ancora della povertà educativa, il fenomeno della povertà in sé è già stato descritto nella sua multidimensionalità (Sen, 2000): la povertà non è ricondotta esclusivamente alla componente economica, ma si interseca con altre dimensioni come l'educazione, la salute, il lavoro, la sicurezza alimentare, la partecipazione attiva nella vita sociale e politica (Anand & Sen, 1997). La povertà è, per Sen (2000) un'in-capacitazione fondamentale, e riguarda più ciò che le persone fanno, i loro bisogni e le opportunità a disposizione, piuttosto che i beni che possiedono. Il contrasto alla povertà richiama dunque il diritto di ogni essere umano di godere dei livelli essenziali entro un paniere di beni primari necessari al suo sviluppo personale e alla sua inclusione sociale (Berritto & Gargiulo, 2022).

Le prime ricerche sulla povertà educativa vertono sulla visione di un fenomeno multidimensionale che riduce le capacità individuali e genera disuguaglianze, focalizzandosi sulla privazione dell'istruzione (Checchi, 1998) e la mancata acquisizione di competenze (Allmendinger & Leibfried, 2003). In seguito, la povertà di istruzione viene indagata in relazione alle diverse politiche sociali ed educative esistenti (Lohmann & Ferger, 2014) considerando il più ampio contesto sociale come un insieme di condizioni che possono facilitare o ostacolare lo sviluppo della persona e prendendo in

considerazione, oltre alla povertà educativa del singolo, anche gli investimenti a supporto delle scuole e delle famiglie in condizioni di disagio economico (Sottocorno, 2022).

Considerare la povertà educativa alla luce di opportunità e privazioni richiama il concetto di capacità (ciò che una persona è in grado di essere e fare per condurre una vita di valore) e di funzionamenti (l'effettiva realizzazione di una o più capacità) di Sen (2000), considerando quanto la possibilità di soddisfare desideri e aspirazioni derivi da un intreccio di fattori individuali, sociali e istituzionali, di libertà di scelte e opportunità. Rispetto alla qualità della vita, Nussbaum (2011) delinea dieci capacità fondamentali per condurre un'esistenza all'altezza della dignità umana, che non si concentrano solo sul potere economico e il livello di istruzione ma identificano un ventaglio più ampio di condizioni per il benessere individuale: vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica; appartenenza; altre specie; gioco; controllo del proprio ambiente. Per la filosofa, garantire che gli individui raggiungano un alto livello di capacità in queste sfere si configura in un'ottica di giustizia sociale.

Per educazione, dunque, non si può intendere esclusivamente l'accesso all'istruzione, in quanto essa riguarda ogni elemento concorrente allo sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo dei bambini e delle bambine. Tale aspetto viene ricordato anche nei quattro pilastri definiti dall'UNESCO (Delors, 1996) – imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare a essere – che concorrono all'estensione del significato di povertà educativa al di là della mera privazione della scolarizzazione.

La definizione di Save the Children, ispirata al Capability Approach di Nussbaum (2011), segue questa prospettiva, poiché descrive la povertà educativa come «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014, p. 6) richiamando la necessità di assicurare l'accesso a risorse culturali e riflessive – non solo economiche – per realizzare i propri progetti di vita. Secondo l'Organizzazione, il concetto di povertà educativa non è incentrato solo sul livello di istruzione e di acquisizione di competenze, ma coinvolge anche il piano delle *opportunità*. La povertà educativa è dunque considerata non solo come mancanza di competenze cognitive, ma anche di quelle non cognitive – quali la motivazione, l'autostima, la cooperazione e l'empatia – ugualmente fondamentali. La fioritura del potenziale umano passa infatti non solo per la ricchezza formativa, ossia l'accesso a opportunità di istruzione e formazione, ma anche a occasioni di apprendimento lungo l'intero corso dell'esistenza e in tutti i contesti dell'apprendimento: formali, non formali e informali (Tramma, 2009). Si parla quindi non solo di esperienze cognitive (come la lettura o il calcolo) ma anche non cognitive (la motivazione, l'autostima, la cooperazione, l'empatia, ecc.) che giocano un ruolo cruciale (Gabrielli, 2024). A partire dalle *capabilities* di Nussbaum, Save the Children (2015) individua come proprie del contesto educativo quattro tipologie di capacità riconducibili alla sfera educativa e dell'apprendimento: apprendere per comprendere, apprendere per essere, apprendere per vivere assieme, apprendere per condurre una vita autonoma e attiva.

Rileggendo la povertà educativa con uno sguardo pedagogico, questa viene considerata un «termine ombrello» (Benvenuto *et al.*, 2020, p. 118), un concetto polisemico (Digennaro, 2020) riferito a diversi tipi di disagio educativo e una «caratterizzazione poli-prospettica» (Sannipoli, 2019, p. 97). Si tratta, come già accennato, di un concetto denso di complessità, composto da elementi interconnessi e dimensioni sovrapposte che confluiscono in «un processo di esclusione che limita il diritto all'educazione e rende impossibile la crescita» (Macinai, 2024, p. 42) per il quale c'è bisogno di «una lettura multi-livello e di un'interpretazione problematizzante che ne colga le sfumature» (Maia, 2018, p. 153). Occorre inoltre una «destrutturazione del concetto stesso di povertà che impone di ripensarne la struttura, le componenti e gli indicatori in funzione della sua natura complessa e variegata per interpretarla sempre al meglio e per combatterla alla radice» (Nuzzaci *et al.*, 2020, p. 89).

La nozione di povertà educativa incorre tuttavia nel rischio di ricadere tra quelle parole ideate per descrivere concetti e fenomeni nuovi o inediti che, con il passare del tempo, acquistano una risonanza

tale da trasformarsi in “etichette alla moda”, cessando di spiegare ciò per cui erano state originate e divenendo parole neutre (Macinai, 2007, p. 93). Per Nanni e Pellegrino (2018) la povertà educativa risente «della stessa ambiguità semantica che caratterizza tutte le situazioni in cui il termine “povertà” viene associato *ad extra* a ulteriori categorie concettuali» come per la “povertà culturale”, “alimentare”, “sanitaria”, con il rischio che si proceda ad una categorizzazione *ad infinitum* di tipi di povertà, dotati di incerti confini concettuali (ivi, p. 91). Viene allora richiamata la necessità di un lavoro riflessivo e di sintesi, di fronte al rischio di definire un costrutto eccessivamente ampio all’interno del quale confluiscono numerose situazioni di marginalità e disuguaglianza (Di Genova, 2020) ma anche quella di considerare le diverse dimensioni in modo che il fenomeno non venga semplificato o standardizzato (Barbero Vignola *et al.*, 2016).

1.6.1 Povertà educative multidimensionali

La povertà educativa si configura, a livello nazionale, come un fenomeno principalmente ereditario, che riguarda in gran parte famiglie colpite dalla tradizionale povertà socio-economica (Nanni & Pellegrino, 2018). Sebbene la povertà economica non sia l’unica componente che concorre a quella educativa, è importante sottolineare che essa contribuisce alla formazione di spirali che ostacolano le possibilità in educazione (Nuzzaci *et al.*, 2020) e che inasprisce le condizioni di svantaggio e di disuguaglianza sociale (Benvenuto, 2011). Tuttavia, sebbene la deprivazione materiale sia un fattore di maggiore esposizione, secondo Casartelli e Dodi (2018) la povertà educativa, diversamente da quella degli adulti, è qualcosa di più ampio e radicale e non può ridursi alla sola povertà di istruzione né alla sola privazione economica.

Benché dunque la povertà educativa sia collegata a bassi livelli socioeconomici, è più difficile indagare le sue connessioni con povertà *altre*, legate a quella privazione di orientamenti valoriali necessari al compimento e all’umanizzazione dell’essere umano (Freire, 2002) che interessano anche le famiglie di classi sociali abbienti (Milani, 2020). Le povertà educative si annidano anche tra le pieghe di contesti e nuclei familiari insospettabili, divenendo poco riconoscibili ma non per questo meno dannose, e sono connesse a «trascuratezza, noncuranza, mancanza di tempo, carenza di ascolto, oltre a molteplici declinazioni di violenza e abuso» (Finetti, 2023a, p. 28):

Cresciuti in strada con agiti da adulti o iperprotetti e inibiti nelle loro case rifugio, molti minori vivono oggi un tempo senza giochi e narrazioni, talvolta senza o con pochi amici (...). (Essi) possono subire danni non soltanto da un punto di vista cognitivo, ma anche corporeo, emotivo, affettivo-relazionale e spirituale-esistenziale (ivi, p. 29).

Come riporta Finetti (2023a) le deprivazioni educative sono correlabili alle difficoltà nella socializzazione e nel rendimento scolastico, all’abuso di alcool o sostanze psicotrope e/o stupefacenti, a comportamenti devianti, discriminatori e/o violenti. Ulteriori dimensioni di povertà educativa che si sedimentano anche tra le pieghe dei contesti benestanti sono il «non saper stare soli, non riuscire a sostare nel silenzio, non coltivare la speranza, vivere in condizioni di povertà di senso e di carenza di desiderio» (ivi, p. 181).

La letteratura internazionale evidenzia l’esistenza di molteplici fattori concorrenti al rischio di povertà educativa (Finetti, 2023a; Finetti 2023b) tra cui la carenza di contesti eterogenei per l’apprendimento e la crescita. Una delle tre concause al fenomeno, oltre all’ambiente familiare e alle caratteristiche individuali, è secondo Villar (2016) la scarsa eterogeneità del contesto scolastico, ovvero il raggruppamento di studenti e studentesse nelle classi in base al livello socioeconomico e alle loro abilità. I benefici nell’accesso ad esperienze di qualità, per i bambini e le bambine in condizioni di svantaggio, sono rilevati fin dall’età prescolare, soprattutto quando non è presente la possibilità di frequentare centri che includano pari con diverse estrazioni sociali. Ma anche la qualità della relazione con i genitori conta: quanto siano presenti, e se manifestano o meno interesse e coinvolgimento nelle

attività dei figli e delle figlie, influisce sulla qualità dell'ambiente di apprendimento domestico, che è solo moderatamente associata alla classe sociale (Sylva *et al.*, 2004). Emerge inoltre una *povertà pedagogica* riferita alle capacità di insegnanti, educatrici e educatori, non adeguate a proporre opportunità che incontrano i bisogni degli individui e della collettività (Digennaro, 2020).

Ancora, vengono delineate «nuove povertà» che riguardano «la mancanza di beni immateriali, strettamente connessi con le difficoltà che i singoli incontrano nel proprio percorso esistenziale» (Sottocorno, 2022, p. 153). Si tratta di «povertà date dall'abbondanza, dove il problema non è più la mancanza in termini economici, ma la difficoltà ad affrontare le molteplici complessità del mondo attuale» (*Ibidem*); povertà che

non sono identificabili con la dimensione economica *tout court*, ma hanno sempre una componente spesso preponderante di disagio affettivo relazionale, legato anche alle mancate occasioni di apprendimento degli alfabeti della vita emotiva e alla poca consapevolezza di sé (Iori, 2008, p. 17).

Si configura così una povertà educativa che corrisponde ad un mosaico sfaccettato e multiforme: una povertà dei soggetti adulti in generale e delle figure genitoriali in particolare, che si lega a una povertà materiale, ma anche alla difficoltà di orientarsi nella mole di informazioni a disposizione nella liquidità delle società attuali (Bauman, 2012), a un uso acritico della tecnologia e a un indebolimento delle pratiche di narrazione nei contesti quotidiani di esperienza familiare (Sottocorno, 2022).

Un ulteriore elemento rilevante riguarda la povertà educativa digitale: data la vastità dell'argomento, in questa sede intendo unicamente accennare al fatto che il *digital divide* ha a che fare con forme ben più ampie di deprivazioni educative, legate ad esempio al livello di autoconsapevolezza, alla capacità di osservazione e di senso critico rivolto anche verso di sé, essenziali nell'approcciarsi alle tecnologie (Finetti, 2023a). In prospettiva pedagogica, la povertà educativa digitale si colloca all'interno della più ampia povertà educativa mediale, connessa a sua volta ai livelli di deprivazione che travalicano il mondo dei media: Finetti (*Ibidem*) a tal proposito afferma come l'autogestione della propria fruizione mediale contribuisce a incrementare la capacità di regolazione e autoregolazione anche in altre aree di esperienza. Inoltre, un aspetto particolarmente rilevante riguarda l'eventuale responsabilità dei media digitali a causare forme di povertà cognitiva, che, secondo Rivoltella (2020) sarebbero riconducibili non tanto ai media in sé, quanto alla velocità, mentre, al contrario, la dimensione cognitiva necessita di un pensiero lento e una lettura profonda.

Infine, parlare di povertà – anche educativa – implica prendere in esame il ruolo del contesto e delle strutture socio-economiche inique nella produzione di ingiustizie e disuguaglianze, che interessano la carenza di beni materiali, la mancanza di opportunità sociali (compresi i diritti all'educazione) e lo scarso riconoscimento delle persone in povertà (Krumer-Nevo, 2021). Muovendo da uno sguardo ecologico (Bronfenbrenner, 1979) è essenziale considerare il ruolo del contesto e le ricadute che diversi spazi fisici e simbolici hanno sullo sviluppo della persona, nello specifico dei soggetti in formazione. L'ambiente «riveste un ruolo preponderante nella determinazione dei percorsi di vita: a partire da esso, dalle occasioni che in esso sono disseminate, si aprono traiettorie inclusive o marginalizzanti». (Maia, 2018, p. 161). Il territorio, allora, da un lato influenza l'accesso alle esperienze educative, dall'altro contribuisce alla formazione dell'identità individuale, giocando un ruolo significativo nell'incidenza sulla povertà educativa (Gabrielli, 2024). Il fenomeno è dunque legato alle opportunità educative offerte non solo dal contesto scolastico ma anche, in senso più ampio, dal territorio abitato e dalle agenzie educative che lo presidiano (Maia, 2018).

Demozzi (2017) riporta come la crisi economica in Italia abbia colpito in modo consistente anche i servizi educativi, costringendoli a significativi ridimensionamenti e a un conseguente impoverimento (soprattutto in alcune aree del Paese) dell'offerta educativa, del gioco e dell'attività motoria. A fronte della carenza di gioco, prosegue l'autrice, vi è invece spesso un *surplus* di giocattoli che comporta una forma di “violenza sottile” con la quale la società sottrae all'infanzia una delle sue dimensioni essenziali. Secondo D'Amato (2014) il bambino e la bambina della contemporaneità rispondono alla

definizione di *puer oeconomicus*, in quanto sono indotti a scambiare i loro desideri per bisogni dai mercati e dalle multinazionali (Oliverio Ferraris, 2008), portando a identificare il gioco prevalentemente con il possesso (o il desiderio) di oggetti, piuttosto che con un'area fondamentale per lo sviluppo psico-fisico:

È vero, i giocattoli non mancano; anzi, si potrebbe azzardare, che la “troppa cura”, istigata dall'azione del mercato, fa sì che i nostri bambini siano “sommersi” dagli oggetti, in mezzo ai quali tendono a perdersi e a scomparire e, cosa ancora più grave e violenta, non conoscono la pazienza dell'attesa, il valore del tempo che separa un desiderio dalla sua realizzazione, poiché tutto è subito e non c'è proprio lo spazio per immaginare, sognare o fantasticare (Demozzi, 2017, p. 69).

Digennaro (2021) afferma che la riduzione di una specifica forma di gioco – il gioco libero – consiste in una forma di povertà educativa raramente presa in considerazione, seppure questa impatti negativamente sulla crescita e sullo sviluppo personale dei bambini e delle bambine. L'autore parla di adultizzazione del gioco quando dichiara che la dimensione ludica perde quella semplicità, spontaneità, gratuità, vaghezza e imprevedibilità fondamentali per attivare il suo reale potere educativo e sociale (Digennaro, 2019; Borgogni & Digennaro, 2016). Al contrario, nelle forme di gioco moderne entrano precocemente le categorie degli adulti come l'autocontrollo, la gratificazione differita, l'ordine gerarchico, un sistema di regole rigide, la moralità adulta. Queste categorie riducono la libera esplorazione delle persone minorenni, che ha a che fare con quadri di gioco definiti dagli adulti. Nel gioco libero, invece «il bambino ha il pieno controllo di tutte le parti del gioco, guida tutte le dinamiche in modo indipendente, in relazione con tutti i partecipanti, senza alcun comando da parte di una persona esterna» (Digennaro, 2021, p. 658). Ed è grazie a questa forma di gioco che le infanzie, libere dall'influenza degli adulti, possono sviluppare le competenze che sono alla base della capacità di prendere una decisione, di comprendere e gestire le emozioni, di stabilire una relazione positiva con i pari.

Il contesto è inoltre determinante nel garantire esperienze di qualità, rispetto alle quali l'ambiente si pone in relazione con l'individuo e con i suoi attributi interni, facilitando o ostacolando la piena fruizione delle esperienze educative (Dewey, 2014). Si sottolinea la necessità di approcci che indaghino le dimensioni psico-pedagogiche in relazione alle caratteristiche dei soggetti che influiscono sui fattori chiave del successo (come la resilienza, la motivazione, la perseveranza di fronte all'errore) che si definiscono non solo in base alla classe sociale o all'appartenenza a un gruppo minoritario, ma anche nelle trame sociali ed educative in famiglia e nell'extra-scuola (Benvenuto *et al.*, 2020). Tanto la resilienza quanto la creatività, infatti, risultano essere fattori compensativi per il rafforzamento delle risorse individuali, specialmente quando il contesto è deprivato educativamente, sempre nell'attesa che vengano messi in atto interventi che attenuino le disuguaglianze del territorio (Digennaro, 2020). Tuttavia, sono diverse le aree a rischio di *povertà ecologica*, ovvero di scarsità di proposte educative, dove l'insorgenza di molte povertà in educazione rappresenta un dato strutturale, sistemico – che poco o nulla ha a che vedere con gli individui e con la loro intenzione/possibilità di ampliare la propria educazione – ma che si connette al fallimento di molte politiche a contrasto delle disuguaglianze educative (ivi, p. 41). Anche il tipo di welfare può rinforzare la deprivazione, attraverso interventi fondati sull'assistenzialismo caritatevole, la difficoltà di lavorare in rete, le logiche concorrenziali, la frammentazione nei finanziamenti e nei servizi (Finetti, 2023a, p. 145).

1.7 Marginalità, esclusione e disuguaglianze educative tra centri e periferie

La letteratura scientifica di diversi ambiti disciplinari ha evidenziato il rischio di naturalizzare le disuguaglianze, la marginalità sociale, l'esclusione e le condizioni di povertà assoluta ed educativa, e di ridurre questi fenomeni a tratti caratteristici e “inevitabili” della complessità contemporanea all'interno di un modello di sviluppo neoliberista (Patera, 2022). L'affermarsi di approcci economici

neoliberisti ha messo in dubbio i principi fondanti dello Stato Sociale, reclamando un ruolo dello Stato residuale rispetto all'iniziativa privata. In tal senso, secondo Tramma (2015) la scarsa valorizzazione delle prestazioni welfaristiche è «espressione e conseguenza delle teorizzazioni e delle prassi neoliberiste, privatistiche e neo-comunitaristiche» (ivi, p. 49). In un contesto di depauperazione del welfare, nonché di moltiplicazione dei bisogni, si constata l'affermarsi di una povertà educativa intesa come difficile connessione tra i servizi e la cittadinanza, che rischia di rendere molto faticoso intercettare le fragilità esistenziali che non esitano in una povertà conclamata (Sottocorno, 2022, pp. 164-165).

Nella società contemporanea, contraddistinta da una sempre maggiore complessità, incertezza e disgregazione (Bauman, 2005; Iori & Rampazi, 2008; Palmieri, 2012) sono cresciute significativamente le disuguaglianze sociali ed economiche, tanto da minarne alla base la coesione ed esporre una parte consistente della popolazione a rischio di povertà ed esclusione (Ferrante, 2020a). Secondo Scanagatta (1992, p. 68):

Nelle società ricche, l'abbondanza di risorse può anche trasformarsi in malessere e quindi in comportamenti di povertà. Questo non significa ovviamente che i soggetti di cui stiamo parlando si possano definire poveri secondo i criteri tradizionali.

Di conseguenza, emerge una visione di disuguaglianza che non nasce dall'essere esclusi dall'avere, ma che diviene una disuguaglianza dell'essere. Ciò che permette all'esistenza di avere quel qualcosa in più risulta irraggiungibile per alcuni e questo non consente all'individuo di realizzarsi e di trovare il significato e il valore per sé nella società (Sottocorno, 2022). I processi avanzati di globalizzazione e di impoverimento hanno come effetto l'affacciarsi di una condizione sociale nuova, intesa come *vulnerabilità degli inclusi* (Iori, 2008) che porta a condizioni esistenziali contraddistinte da precarietà e da debolezza. Tale scenario espone a molteplici minacce diffuse, che possono trasformarsi in uno scivolamento verso situazioni di marginalità sociale, a seconda delle personali risorse materiali, identitarie e relazionali (Rampazi, 2008). Queste nuove forme di povertà raramente esitano in domande poste ai servizi territoriali perché si tratta di situazioni di disagio "socialmente compatibile" che, se non collocano i soggetti ai margini dello scenario sociale, non li collocano neppure al centro, concorrendo a una condizione di invisibilità (Tramma, 2015). La disgregazione dei contesti di esperienza, la vulnerabilità delle traiettorie esistenziali, la crisi del welfare e la polisemia del concetto di comunità rappresentano le condizioni all'interno delle quali bisogna leggere anche la costruzione dei rapporti fra scuola, famiglia e agenzie educative extrascolastiche, che rischia di produrre una situazione di povertà educativa laddove determina una frammentarietà delle occasioni educative nei territori (Sottocorno, 2022, p. 168).

L'accesso ad opportunità educative sul territorio è infatti contraddistinto da profondi divari e disuguaglianze. Parlare di disuguaglianze in educazione, così come per le povertà minorili, significa fare riferimento a un fenomeno multifattoriale e multidimensionale, caratterizzato da un'intersezionalità di fattori di svantaggio: dal genere, allo status socio-economico, alla provenienza, alla disabilità, all'orientamento religioso (Gross, 2022). Nonostante l'Italia abbia una lunga storia di sistema scolastico inclusivo, le scuole risultano ancora troppo spesso diseguali e selettive (Benvenuto, 2011). Le caratteristiche del sistema educativo contribuiscono all'emergere delle disuguaglianze, o almeno alla mancata riduzione (Gogolin & Kruger-Potratz, 2020), per non parlare del fenomeno della *discriminazione istituzionale* (Gomolla & Radke, 2009) che, a livello strutturale, riproduce le disuguaglianze sulla base delle differenze etniche, culturali o linguistiche, dentro e oltre i contesti scolastici. Educazione e istruzione, in una scuola sempre più orientata al mercato e all'individualismo, non vengono indirizzate verso una coesione sociale, anzi marginalizzano gli studenti e le studentesse più vulnerabili, in particolare coloro che provengono da famiglie con un basso livello di istruzione, fattore che può essere più incisivo del genere e dell'etnia nel determinare il successo scolastico (Gross, 2022). Secondo il sociologo Elton Shehu (2020) i bambini e le bambine con background migratorio

si trovano in una condizione di doppia povertà educativa: considerati “stranieri” per il proprio paese d’origine, e nel luogo in cui vivono, dove raramente hanno diritto immediato alla cittadinanza e sono dunque costretti a fare esperienza di ulteriori modalità di esclusione e di conseguente deprivazione educativa (Finetti, 2023a). Inoltre, queste persone minorenni sperimentano un’iper-responsabilizzazione dovuta all’inversione dei ruoli con i genitori, in quanto possiedono gli strumenti e le risorse, come la conoscenza della lingua, che gli consentono di avere un peso nelle decisioni di famiglia, di poter mediare con il mondo e la realtà esterna (Zaninelli, 2022).

Lo svantaggio socio-economico ha delle ricadute importanti sul percorso scolastico dei bambini e delle bambine, in quanto si traduce in minori risorse da destinare a materiali che sostengono l’apprendimento, così come alla scelta di abitazioni in quartieri meno costosi, caratterizzati da segregazione sociale e abitativa (Gross, 2022). Da qui la necessità di indagare le modalità con cui l’accesso alle opportunità educative sia influenzato dall’area abitata dalle infanzie. Tale aspetto presenta, infatti, profondi divari non solo tra regioni, ma anche all’interno delle stesse città, tra quartieri e persino da una via all’altra, superando la tradizionale contrapposizione tra centro e periferia e rivelando molteplici situazioni di marginalità socio-spaziale (Save the Children, 2018).

Da un punto di vista geografico, la periferia è la zona più esterna e marginale, in contrapposizione a un centro. Con perifericità, però, ci si può anche riferire a zone della città considerate periferiche in quanto luoghi penalizzanti e squalificanti, caratterizzati da degrado, esclusione, insicurezza e marginalità (Grumo, 2022). E se la marginalità viene prevalentemente ricondotta a una dimensione spaziale – i cosiddetti “quartieri-ghetto” – è pur vero che questa può configurarsi anche come *dispersa*, individuale, scarsamente visibile e impossibilitata a produrre connessione sociale con i territori vissuti; una dimensione che rende ancor più pressante il tema dell’esclusione (Paragano, 2019). Secondo Mac Fadden (2014):

La scomparsa sempre più evidente di luoghi che caratterizzano le città tradizionali ci trascinano quindi nell’impossibilità di leggerle come luogo di memoria, incontro e stimolo immaginativo. La distinzione tra luoghi e non luoghi in qualche modo più che una distinzione di spazi richiama a quella che è una distinzione di mondi, una diversità di mondi sociali. (...) Il moltiplicarsi di non-luoghi (pregiudica) la possibilità di creare comunità in grado di realizzare un progetto collettivamente pensato e condiviso, prerogativa propria dei Luoghi. Solo i luoghi sono infatti humus per creare risorse di strategie di azione finalizzate a rompere le dinamiche di marginalizzazione.

La città contemporanea mostra oggi tutto il suo carattere policentrico e la conseguente dissoluzione dell’associazione automatica tra periferia geografica e disagio (Save the Children, 2018). Ecco perché, piuttosto che di periferie, bisognerebbe parlare di aree deprivate, caratterizzate da una commistione di svantaggi spaziali, sociali ed economici (Camera dei deputati, 2017); aree che possono configurarsi anche come «isole, disordinatamente affiancate a pochi metri l’una dall’altra, in totale incomunicabilità» (Magatti, 2007, p. 33). Nanni e Pellegrino (2018) sottolineano la necessità di non definire le periferie come una categoria geografico-territoriale, individuando zone più o meno distanti dal centro della città, ma di considerarle come periferie culturali ed esistenziali, dove l’opposizione non è più geografica ma sociale. Sono realtà delimitate da confini visibili e invisibili, “micromondi” in cui si è marcata una sostanziale lontananza dalle istituzioni ed è particolarmente forte la disuguaglianza sociale (Petrillo, 2018). Nonostante la povertà educativa sia particolarmente acuita in queste aree, tale fenomeno interessa persone minorenni appartenenti a famiglie di tutte le classi sociali: «numerosi sono i fattori comuni, tali da consentire un’analisi che fa luce su elementi spesso nascosti che rischiano di restare invisibili nei contesti sociali delle classi medie o medio-basse» (Pellegrino, 2018, p. 132). Si tratta di

una crisi esistenziale diffusa che coinvolge i genitori, i ragazzi, gli insegnanti, le istituzioni: la frustrazione, la solitudine, la mancanza di relazioni, la mancanza di tempo e il minore senso di comunità sono elementi

trasversali che accomunano tutte le classi sociali, talvolta meglio nascosti da vite apparentemente più ricche (*Ibidem*, p. 180).

Mentre le nuove povertà scoperciano miserie intellettuali, spirituali e coscienziali che conducono a un appiattimento etico-morale, secondo Finetti (2023a) è invece possibile considerare la mancanza di qualcosa come *educante*: una povertà intesa come coltivazione dell'essenziale ed eliminazione del superfluo, in quanto nessuno basta a sé stesso e ognuno, senza relazioni, resta *educativamente povero*. Se la ricchezza materiale non basta, quando manca l'educazione emotivo-affettiva e socio-relazionale, è viceversa possibile essere materialmente poveri ma ricchi di opportunità educative:

Bambini che abitano in aree rurali, o che vivono le piazze e le strade nei paesi del Sud e nelle periferie del mondo, poveri materialmente ma cresciuti in un tessuto ricco di relazioni, nel villaggio, integrati nella comunità locale, possono essere definiti educativamente poveri? Non lo sono, forse, anche quelli delle metropoli che conducono una vita iper-organizzata, priva di tempo per giocare liberamente e/o con socialità ristretta (Volpi, 2004)? (ivi, p. 144).

Ecco che nei quartieri “bene” delle città e nei contesti più agiati potrebbe mancare la visuale su una parte di mondo, a causa di uno sguardo “deprivato” che non consente, a chi non ha visto, di immaginare o comprendere l'altro con le sue risorse e povertà (ivi).

Approfondendo le disuguaglianze esistenti all'interno del panorama nazionale (Save the Children, 2018) si evidenzia la presenza di ampi squilibri sia a livello di regioni e province, sia all'interno delle città. I centri urbani (in particolare le aree metropolitane) appaiono come un mosaico di situazioni e di contesti demografici e sociali diversi tra loro. Due persone minorenni nate a pochi isolati di distanza possono crescere in due universi paralleli, caratterizzati da profondi divari in termini di risorse economiche e culturali, di accessibilità ai servizi, di offerta scolastica, di qualità degli spazi urbani, verdi, ricreativi (nonostante la povertà economica trovi ampia diffusione anche nei centri più piccoli). Il ruolo del contesto nello sviluppo di infanzie e adolescenze non è infatti per nulla secondario: è stato osservato come coloro che vivono in famiglie meno abbienti, ma in un'area geografica con una maggiore offerta culturale e ricreativa rispetto alla media nazionale, abbiano il triplo delle probabilità di essere resilienti rispetto ai coetanei che vivono in contesti con un'offerta limitata. A riprova di quanto sia decisivo allargare lo sguardo delle strategie di contrasto alla povertà educativa verso il territorio e i molteplici spazi di crescita.

Tuttavia, molte aree maggiormente popolate dai bambini e dalle bambine sono anche quelle dove si concentrano più fattori di svantaggio. Si tratta di quartieri sensibili in cui vi è la presenza simultanea, anche se variabile, di diversi fattori di fragilità: dal punto di vista abitativo (quote elevate di edilizia popolare), sociale (alta incidenza di gruppi deboli e marginalizzati), culturale (concentrazione di popolazione a basso titolo di studio), infrastrutturale (scarsa dotazione di strade, trasporti e istituzioni pubbliche) ed economico (diffusione di economia informale e illegale) (Magatti, 2007).

Le disuguaglianze nascono in buona parte fuori dalla scuola, seppure siano spesso alimentate dalla disparità dell'offerta scolastica sui territori, anche all'interno della stessa città o quartiere (*Ibidem*). Un “buon” quartiere sarà infatti in grado di garantire una buona offerta scolastica anche in caso di segregazione, mentre uno già svantaggiato vedrà un peggioramento nelle proprie scuole a causa degli effetti negativi delle dinamiche di segregazione. Inoltre, il legame tra la scelta residenziale e quella educativa comporta, oltre al possibile trasferimento in un altro quartiere, anche lo spostamento verso altri poli scolastici. La fuga delle classi sociali più elevate dalle aree svantaggiate – fenomeno conosciuto come *white flight* – ha peggiorato le condizioni sociali dei quartieri, così come la loro stigmatizzazione (Pacchi & Ranci, 2017). Tale processo genera una separazione precoce dei percorsi delle persone minorenni sulla base delle condizioni socioeconomiche delle famiglie di origine, producendo un processo di marginalizzazione sempre più spaziale e localizzato, in assenza di luoghi dove imparare a vivere insieme (Molinari, 2023).

Bambini e bambine attraversano dunque situazioni ecologiche e di pratiche che si differenziano nelle dimensioni materiali, sociali, culturali e nel tipo di relazioni che coltivano (Silva *et al.*, 2022). Infanzie e adolescenze a rischio di povertà educativa spesso crescono in situazioni di svantaggio socio-economico e in un territorio in cui le offerte ricreative e culturali sono poco diffuse o non abbastanza capillari da costituire un reale supporto per la loro crescita e per sostenere le competenze degli adulti che di loro si occupano (Sottocorno, 2022). Inquadrare le loro esperienze attraverso la lente della disuguaglianza educativa consente di puntare l'attenzione sull'intreccio di politiche migratorie, abitative, educative che, con modalità differenti, agiscono sulle persone minorenni e sui luoghi da loro abitati (Antonelli, 2021). Lo spazio viene qui indagato in relazione ai rapporti materiali, sociali e immaginari che lo contraddistinguono (Lefebvre, 1974). Gli spazi ristretti del pensiero e dell'immaginazione delimitano, per chi è educativamente povero, l'esperienza di sé, dell'altro/altra e del mondo, oltre che le possibilità di movimento (Finetti, 2023a). L'immobilità fisica e la moltiplicazione dei segni di degrado delle aree multiproblematiche rappresentano la traduzione simbolica, costantemente sotto gli occhi dei più giovani, dell'immobilità sociale esistente. La disconnessione di questi contesti urbani restringe il loro ambiente vitale, riducendo gli spazi di incontro con il mondo, le possibilità di apprendimento, gli interessi e le motivazioni; ne incrementa la discriminazione da parte dei loro coetanei dei "piani alti" (Save the Children, 2018). È il fenomeno dell'estraniamento del povero – allontanato, stigmatizzato, considerato altro-da-sé – esperienza che lede l'autostima dei bambini e delle bambine nonché elemento da tenere in attenta considerazione nel contrasto alle povertà educative (Finetti, 2023b). La povertà, nelle sue dimensioni molteplici e multidimensionali, si configura così come un attributo stigmatizzante (Goffman, 2018): il processo di stigmatizzazione instaura una relazione diretta tra contesto di provenienza e identità del soggetto, generando degli apprendimenti che portano a confermare una condizione di partenza, piuttosto che aprire a possibilità presenti e future (Sottocorno, 2022).

Di fronte a persone minorenni che sperimentano la carenza di esperienze di altri mondi sociali possibili, si evidenzia la necessità di azioni capaci di farli evadere, fisicamente e mentalmente, al fine di allargare e diversificare le esperienze sociali disponibili (Antonelli, 2021) passando da interventi individualizzati a modelli educativi aperti e diffusi nei territori. È decisivo prendere le distanze dalle prospettive dominanti che considerano le periferie dei territori da controllare, adottando invece un approccio decoloniale (Mignolo, 2009) attraverso il quale intervenire non solo sulle periferie ma sull'intera città, facendo sì che, attraverso il confronto e la negoziazione, possano coesistere mondi e realtà diverse, espressioni di narrazioni multiple e non oppressive (Molinari, 2023). Riconoscere che la multidimensionalità della povertà educativa interessa contesti e nuclei familiari esenti da svantaggi economici implica ripensare interventi educativi plastici, trasversali e multilivello, aperti non solo a gruppi target specifici e in ascolto delle differenti competenze e vulnerabilità dei soggetti intercettati. La pluridimensionalità che caratterizza le povertà educative e le disuguaglianze nell'accesso ad opportunità di crescita per i bambini e le bambine si declina dunque entro territori fortemente compositi. Patera (2022) sottolinea che, in assenza di una convergenza concettuale e misurata, la mappa sulle povertà educative non è in grado di restituire la complessità del territorio abitato dalle persone minorenni. Le condizioni situate, specifiche e mutevoli dei territori locali – da un punto di vista economico, sociale e culturale – non sono omogeneizzabili a una lettura univoca. Pertanto una mappatura della complessità delle povertà educative non può escludere il coinvolgimento di tutti i membri della comunità, al fine di prendere in carico la dimensione educativa di bisogni iscritti all'interno dei contesti. La povertà nell'abbondanza, intesa come povertà di beni immateriali, così come le dinamiche di emarginazione e di isolamento condizionate da un crescente diffondersi di non luoghi che pregiudicano la possibilità di creare comunità (Mac Fadden, 2014) sono questioni che chiamano in causa la necessità di esperienze educative di qualità, al fine di comprendere la povertà educativa in chiave pedagogica non solo come difficile accesso all'istruzione, ma come condizione strutturale (Sottocorno 2022).

1.8 Esperienze inclusive e di qualità per contrastare le povertà educative

All'interno di «un sistema mondo sempre più verticistico e piramidale, che alimenta la formazione di soggetti esclusi, marginalizzati, colpevolizzati e deprivati (...) dal punto di vista socio-economico (...) (ed) etico-culturale» (Sirignano, 2020, p. 112) le povertà si costellano di deprivazioni materiali, marginalità spaziali e malesseri relazionali, che con amplissime variabilità intaccano la crescita di bambini e bambine e la conseguente fioritura di capacità, talenti e aspirazioni (Save the Children, 2014). Quali possono essere, allora, degli elementi per un'esperienza educativa significativa in quanto *opportunità di crescita*?

Un primo concetto che ritengo importante richiamare riguarda l'*esperienza educativa di qualità* (Dewey, 2014), aspetto già considerato basilare, in letteratura, per affrontare la povertà educativa e l'esclusione sociale (Nuzzaci *et al.*, 2020; Palmieri, 2020a; 2020b; Sottocorno, 2022; Gabrielli, 2024). Secondo Dewey (2014) il fatto che ogni educazione – anche la più tradizionale – provenga da un'esperienza, non significa che tutte le esperienze siano parimenti educative. Un'esperienza potrebbe, paradossalmente, aumentare un'abilità del soggetto a cui è rivolta ma, allo stesso tempo, restringere la sua libertà di movimento, limitando il campo della futura esperienza e dando vita ad attività sconnesse tra loro che, seppure gradevoli o stimolanti, «non costituiscono un tutto ben saldo» (ivi, p. 12).

Di fatto, qualsiasi esperienza ha un effetto sulla persona che la agisce o la subisce, e questa modificazione influisce sulla qualità di quelle seguenti. È in questo senso che ogni esperienza ha la facoltà di *in-signare*, di imprimere segni. Quando essa è di qualità, alimenta il desiderio di apprendere, promuove nel futuro esperienze che si desiderano, «suscita curiosità, rafforza l'iniziativa e fa nascere desideri e propositi» (ivi, p. 24) e in tal modo «vivrà fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno» (ivi, p. 14). Si tratta di un'esperienza *relazionale*, che implica contatto, comunicazione, e una transazione tra l'individuo e il suo ambiente, ovvero con «le condizioni (...) che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie» (ivi, p. 31). Compito dell'educatore e dell'educatrice è allora quello di determinare le condizioni dell'ambiente, affinché gli individui possano imparare dalle esperienze che stanno vivendo, sviluppare le proprie potenzialità, e, soprattutto, il desiderio di continuare ad imparare. L'attenzione non è quindi sul soggetto da cambiare, ma sul contesto con cui interagisce, affinché ciascuno sia in grado di comprendere e vivere in situazione quali possano essere le proprie capacità, potenzialità e limiti, in un'esperienza che non lo irrigidisca in cristallizzazioni identitarie e stigmatizzanti (Palmieri, 2020a; 2020b). L'importanza di tale approccio sta allora nel dare maggiore risalto non tanto agli elementi quantitativi (come il numero di scuole o di attività culturali in un territorio) quanto piuttosto ai caratteri qualitativi, «andando a osservare più da vicino in che termini i minori e le loro famiglie possano effettivamente fruire di esperienze che siano coerenti con il proprio mondo interno e l'ambiente in cui sono inseriti» (Sottocorno, 2022, p. 87). Un'esperienza educativa in tal senso, prosegue Sottocorno (ivi) non può che guardare all'emancipazione del soggetto, alla sua coscientizzazione e umanizzazione, alla liberazione da qualsiasi forma di oppressione che porta l'individuo ad «essere di meno» (Freire, 2002, p. 28) tra le quali si può inserire anche la povertà educativa.

Secondo Dodi (2019) lavorare sulla dimensione relazionale con l'alterità e su quella dell'apprendimento consente di riabilitare il potenziale educativo delle esperienze, e a tal proposito «favorire lo sviluppo di competenze interculturali significa assumere il valore evolutivo, conoscitivo e trasformativo di ogni relazione e contesto connotato da pluralismo culturale» (ivi, p. 33). Tuttavia l'incontro autentico con l'alterità, sostiene Ferrante (2020b) è sempre *perturbante*, e «induce a mettere in discussione se stessi e a rivedere categorie, abitudini, modelli, stili di vita e di pensiero consolidati» (ivi, p. 95). L'Altro/Altra è il diverso da sé, e le differenze (culturali, linguistiche, socioeconomiche, di genere, generazionali ecc.) si intersecano nei contesti educativi, da leggere necessariamente ricorrendo al paradigma della complessità (Zoletto, 2022). È evidente che, se l'alterità viene assimilata, confiscata, letta a partire da e con le proprie categorie, *esclusa* (Orsenigo,

2020) questo non garantirà le condizioni per un autentico riconoscimento da rileggere con rinnovate chiavi di ospitalità. È necessario «riuscire a reggere l'alterità (...) senza espellerla, rimuoverla, o pretendere di omologarla, conformarla, normalizzarla, addomesticarla» (Ferrante, 2020b, p. 96). In uno scenario in cui non si può fare a meno di fare i conti con la diversità, l'inclusione diventa dunque una questione emergente per comprendere come gestire questo «incontro-scontro» (ivi, p. 96). Dato che «la nuova frontiera dell'educazione è l'inclusione» (Orsenigo, 2020, p. 57) occorre problematizzarla criticamente, per poi individuare alcuni elementi significativi per un'esperienza educativa di qualità e inclusiva. Secondo l'autrice:

Spesso crediamo che includere voglia dire mettere-dentro chi resta-fuori o è stato escluso. Continuiamo a pensare che includere voglia dire allargare i confini dell'educazione: ampliare il raggio d'azione, allungare la lista, inglobare. Questo è vero solo finché per noi educare corrisponde ancora al gesto d'esclusione. Un gesto d'ordine certo grandioso: si tratta di distinguere secondo una logica binaria: loro/noi, quelli/questi, presenti/assenti per trattarli in modo egualitario. Dare loro il tempo e i luoghi necessari dove allenarsi per essere poi di nuovo assimilati al resto della popolazione. Certo sono quelli-fuori, la maggioranza, a dettare legge, cioè ideologicamente a stabilire, valori, norme e misure per quelli-dentro (*Ibidem*).

L'esclusione e lo scarto, secondo Bauman (2005) sono elementi strutturali della cultura occidentale, un modo per «rassettare l'immagine del mondo» (Ferrante, 2020a, p. 25), per razionalizzare e dividere tanto la conoscenza quanto gli esseri umani. Pertanto, prosegue l'autore (ivi) anche la cultura dell'inclusione è sottesa a una logica binaria, che considera le identità individuali e sociali contrapponendo le differenze sulla base di polarità ben distinte (bene/male, normale/patologico, ecc.) e di identità monolitiche. Tenendo conto delle nuove povertà e marginalità emergenti, che caratterizzano la società contemporanea, chiunque, al verificarsi di determinate condizioni, rischia di essere escluso, configurando dunque l'esclusione un fenomeno diffuso. L'esclusione sociale si basa sulla costruzione di confini materiali e simbolici che separano chi è considerato normale, e dunque riconosciuto e incluso nella comunità, da chi non lo è, che rischia di essere osteggiato e relegato ai margini, in particolare quando i confini diventano muri eretti da pregiudizi, stereotipi e stigmi).

Una prospettiva inclusiva, invece, si cura di impedire che questi confini «si ispessiscano divenendo barriere, muri. Si tratta di imparare a gettare ponti e a stare-tra-confini» (Oliverio 2010, p. 54) che vanno mantenuti «labili, porosi, mobili, plurali, per non creare ghettizzazioni» (Ferrante, 2020b, p. 98). Secondo Canevaro (2006) la logica del confine e del sentiero consente a tal proposito di rispettare i confini e le differenze, ma anche di tracciare sentieri che creino attraversamenti e contatti trasformativi.

L'inclusione si realizza intervenendo non solo sulle politiche e sulle strategie, ma anche sulle condizioni di contesto, mettendo in discussione credenze, rappresentazioni, stereotipi, così da incidere sulle culture e i comportamenti sociali (Striano, 2010). Si tratta, come argomenta Palmieri (2020a) di costruire, attraverso l'esperienza, altre rappresentazioni che mettano in dubbio la “verità” di immaginari fissi e dogmatici. Ciò non significa abbandonare un pregiudizio perché moralmente riprovevole per abbracciarne un altro perché moralmente accettabile, quanto piuttosto educare a riconoscere quei “filtri” (culturali, sociali e personali) che sostengono la visione di sé, dell'alterità, del mondo. Ed educare a cambiare posizione per non subire la dogmaticità con cui il pregiudizio si impone, arginando così la logica binaria e le sue tendenze marginalizzanti. L'inclusione è, pertanto, una questione di sguardo: lavorare per l'inclusione vuol dire «educare il proprio sguardo e rivolgerlo a sé stessi (...) affinché l'agire educativo non sia teso a colonizzare l'altro per renderlo come noi lo vogliamo» (Sabatano, 2015, p. 16).

Il primo passo per un'esperienza inclusiva, secondo Palmieri (2020b) è proprio interrogarsi su come progettare quell'esperienza deweiana che possa mobilitare il desiderio di imparare, confrontandosi con i limiti e le difficoltà che la situazione stessa presenta, riconoscendo le caratteristiche individuali e quelle altrui, in modo da non fissare la propria identità in categorie predefinite, ma permettere di esercitare la facoltà di scelta, a partire dalla quotidianità fino alle scelte di vita. Da un punto di vista

pedagogico ciò implica la necessità di fare un passo indietro, evitando di agire direttamente sull'altro/altra e provando ad agire indirettamente avendo cura dell'esperienza. In questo senso si parla di una visione di educazione che può promuovere un'autentica sperimentazione di sé, delle proprie e altrui differenze, arrivando a riconoscerle e a valorizzarle al di là del tentativo di normalizzazione o generalizzazione.

La dimensione collettiva è un altro snodo fondamentale per garantire un'esperienza educativa inclusiva, descritta da Marcialis come

un'esperienza comunitaria che chiede – e costruisce – nuove disposizioni simboliche e materiali in un territorio in cui questa comunità abita, attraverso percorsi e pratiche di partecipazione, responsabilizzazione e attivazione di chi abita il territorio e attuando nel contempo una radicale riqualificazione di ciò che lì, in situazione, fa rete (2020, p. 125).

Tale prospettiva si propone di trasformare il sistema educativo in modo da farlo corrispondere alle differenze di tutte e tutti – anziché rappresentare un tema specifico per alcune persone che possano essere integrate nella socialità e nell'educazione ordinaria – anche attraverso una de-perimetrazione delle azioni educative, sconfinando dai servizi per «andare oltre alle cose così come stanno e per rimettere in circolo altri significati, altri modi possibili di essere e di abitare il proprio territorio» (ivi, p. 131). Si tratta, ribadisce Ferrante (2020b) di impegnarsi per la costruzione di pratiche, relazioni e contesti che uniscano individui e gruppi sociali eterogenei, senza cancellarne le peculiarità ma entro un orizzonte condiviso dove queste possano comporsi in modalità originali e creative, lavorando sul complesso di relazioni che connettono i soggetti ai diversi ambienti che attraversano: familiari, sociali, lavorativi, istituzionali, formativi e di vita.

Patera (2022) offre una lettura socio-culturale dei bisogni educativi e delle condizioni di povertà in educazione, sottolineando la necessità di comprendere le infanzie nei loro contesti culturali situati. Ciò significa conoscere i relativi modelli culturali e le pratiche che esprimono i bisogni delle persone minorenni, in modo da cogliere le «forme limitate di progettazione esistenziale, di partecipazione sociale e di apprendimento» (ivi, p. 53) dando vita a interventi educativi e attività territoriali corrispondenti ai loro interessi. L'autore evidenzia come la bassa fruizione delle persone minorenni dell'offerta culturale e ricreativa (libri, teatro, mostre, musei, siti archeologici) non dipenda solo dalle risorse economiche delle famiglie, ma anche dal fatto che tali offerte «non sempre incontrano i modelli culturali di significazione» di infanzie e adolescenze (ivi, p. 48). Anche qui il focus non è sulla quantità delle attività culturali e ricreative o sulle possibilità di accesso, quanto piuttosto sulla qualità e sulla mancanza di una pluralità che possa intercettare le coordinate di produzione e fruizione delle giovani generazioni. I bisogni di cui sono portatrici le persone minorenni a rischio di povertà, esclusione, marginalità, possono così essere presi in carico con un approccio inclusivo e interculturale, quando queste due dimensioni non vengono lette come «un compito “speciale”» ma come «paradigma di comprensione delle differenze in un progetto esistenziale plurale» (ivi, p. 211) attraverso il quale «promuovere le condizioni e quindi di rimuovere gli ostacoli affinché tali differenze possano essere ri-conosciute» (ivi, p. 213).

Gli elementi fin qui evidenziati per un'esperienza educativa, di qualità e inclusiva invitano a percorrere piste di intervento volte a potenziare le capacità personali e la qualità delle relazioni, coltivando uno sguardo attento ai meccanismi del contesto e al ventaglio di condizioni che possono costituire un fattore ostacolante o capacitante per la fioritura del potenziale umano.

La comunità educante si delinea come un fattore protettivo contro la povertà educativa (Curti *et al.*, 2020) la cui prevenzione richiede un costante scambio tra famiglia, territorio e scuola, una responsabilità pedagogica estesa a tutta la comunità territoriale e il coinvolgimento dei diversi soggetti che contribuiscono all'educazione (De Vivo & Fasano, 2020). Tra le opportunità di crescita a contrasto delle deprivazioni in educazione, le attività extracurricolari rappresentano occasioni indispensabili, essendo «ancoraggi e occasioni di *scaffolding* per lo sviluppo e la crescita dei bambini e delle bambine» (Dato, 2016, p. 56). Si afferma inoltre la necessità di uno sconfinamento oltre la

scuola, che attesti il valore educativo di tutto quello che sta al di fuori di essa, riallestendo «luoghi contesti di relazione e di esperienza in cui bambini, adolescenti e ragazzi possano mobilitare, abilitare e condividere saperi, abilità, desideri» (Dodi, 2019, p. 38). L'individuo potrà così acquisire quelle competenze che gli consentiranno di partecipare al proprio contesto grazie ad occasioni con le quali si possano allargare le visioni del mondo dei singoli e diversificare la loro intenzionalità soggettiva (Sottocorno, 2022). Le competenze socio-comunicative degli adulti significativi sono basilari per favorire gli apprendimenti cognitivi e non cognitivi, così come la motivazione delle persone minorenni. Dato che la povertà educativa può indurre a considerare il futuro come minaccia anziché promessa, è necessario che gli adulti di riferimento accompagnino bambine, bambini e adolescenti a non perdere di vista l'orizzonte del futuro, e a trovare un significato, un senso e una direzione per la propria vita (Finetti, 2023a). Il costrutto di povertà educativa, argomenta Finetti (ivi) muta a seconda degli elementi storici e socio-culturali, dell'area geografica e della comunità a cui si applica, e le rappresentazioni dell'infanzia e dell'educazione influenzano la visione del fenomeno, la possibilità di prevenirlo e contrastarlo. Tuttavia, un approccio pedagogico alla povertà educativa

può evitare il doppio errore di dimenticare che le diverse forme di povertà educativa sono complesse e trasversali ai ceti sociali e realizzare interventi destinati esclusivamente a fasce della popolazione tradizionalmente svantaggiate (ivi, p. 146).

A fronte delle sfide esistenziali contemporanee, alle marginalità disperse e alle povertà degli inclusi illustrate in precedenza, destinatarie degli interventi non dovrebbero allora essere solo le infanzie e le adolescenze in povertà, ma *tutte* le persone minorenni e adulte.

1.9 Il *Capability Approach*: riletture critiche

Dopo aver presentato gli elementi caratterizzanti le deprivazioni in campo educativo, intendo soffermarmi sull'approfondimento di uno degli assi che, in letteratura, sostanziano la riflessione sulle povertà educative e le relative strategie di contrasto: il *Capability Approach* (CA). L'esigenza è quella di confrontarmi con alcuni segmenti del CA, che, pur offrendo contributi importanti per l'analisi dei fenomeni educativi e la progettazione di interventi in ottica di giustizia sociale (Nussbaum, 2011), lasciano intravedere alcuni risvolti critici quando ci si muove a partire da una prospettiva critica che ripensi decolonialmente il mondo dell'educazione e metta in discussione le forme di oppressione esistenti.

Poiché la dimensione educativa è solo una delle molteplici declinazioni del CA nelle scienze sociali (Przybylinski & Sidortsov, 2023) e, d'altro canto, le teorie postcoloniali affrontano raramente le questioni dell'infanzia (Liebel, 2020) la letteratura a disposizione e le posizioni precedentemente esplicitate in questo capitolo mi consentono di avviare delle potenziali riletture critiche su questa intersezione. L'analisi postcoloniale offerta da Charusheela (2009) del CA di Nussbaum rappresenta in tal senso un punto di partenza.

L'autrice (*Ibidem*) riporta la tensione tra la critica agli universalismi modernisti, in quanto legittimanti il potere strutturale, e la posizione di Nussbaum (Nussbaum & Glover, 1995; Nussbaum 2003a; 2003b; 2011; 2014; Dixon & Nussbaum, 2012) secondo la quale abbandonare l'universalismo significherebbe propendere per il relativismo etico. Nella sua ricerca di un universalismo non etnocentrico, la studiosa del CA considera l'approccio delle capacità realizzabili dagli individui sperimentato da Sen abbastanza robusto da fornire un'etica universale, ma allo stesso tempo abbastanza flessibile da evitare il razzismo, l'etnocentrismo, l'orientalismo e il paternalismo degli universalismi screditati. La preoccupazione di Nussbaum è ad ogni modo quella di sviluppare basi filosofiche per una lista universale: questi funzionamenti chiave sono le dieci capacità funzionali (elencate in precedenza). Nussbaum, tuttavia, intende anche garantire che questa etica universalistica sia sensibile alle differenze culturali e, nel proporre un universalismo modificato, attinge alle

conversazioni interculturali con esponenti del mondo accademico e dell'attivismo a livello globale come base non etnocentrica per il giudizio e l'intervento universale.

Charusheela (*Ibidem*) prendendo spunto dal fallimento di una conversazione tra Nussbaum e la filosofa femminista africana Nkiru Nzegwu (una delle studiose che ha contribuito a questo dialogo) evidenzia come nemmeno l'approccio adottato da Nussbaum sia automaticamente al riparo dall'universalismo etnocentrico. Il fulcro della conversazione tra Nussbaum e Nzegwu è il rapporto tra alfabetizzazione ed empowerment femminile. Secondo la studiosa del CA (Nussbaum, 1995a; 2000a; 2003b) la *literacy* è una delle dimensioni che sostengono la capacità di usare i sensi, di immaginare, di pensare e di ragionare, ed è inoltre collegata a una migliore occupazione femminile e a un proficuo impegno per un cambiamento politico o istituzionale in collaborazione con altre donne. Tuttavia, tale concezione contiene il presupposto che per pensare, ragionare e usare pienamente i propri sensi sia necessario essere alfabetizzati in modi appropriati alle istituzioni che organizzano la produzione di conoscenza e cultura, negando perciò «la possibilità che l'“alfabetizzazione” sia stata usata, e di fatto organizzata attraverso queste istituzioni, per escludere i gruppi subalterni e privilegiare le élite istruite» (Charusheela, 2009, p. 1140). A scanso di equivoci l'autrice precisa che

non significa negare che l'analisi implicita di Nussbaum possa essere corretta per certi luoghi e tempi, e certamente non significa negare che l'alfabetizzazione, proprio come la conoscenza della matematica o l'apprezzamento della musica o la comprensione delle lingue straniere, sia una cosa buona in sé. Ma Nussbaum sta facendo un ragionamento sull'alfabetizzazione in termini di ruolo universalmente emancipatorio nel mondo contemporaneo e, a causa dell'universalità dell'affermazione che viene fatta, fornisce un'analisi sociale universale delle cause dell'incapacità delle donne di prosperare nel mondo sociale contemporaneo (ivi, pp. 1140-1141).

Nzegwu (1995) al contrario, respinge nettamente l'argomentazione secondo cui l'alfabetizzazione sia un valore intrinseco necessario per la fioritura dei sensi, dell'immaginazione e del pensiero, per dimostrare la ragione pratica, essere in grado di riconoscere la disuguaglianza o migliorare la coscienza delle donne. La filosofa fornisce un'analisi storica dettagliata per dimostrare che in Nigeria le donne Igbo analfabete avevano ruoli politici ed economici di rilievo, e la capacità di riconoscere e sfidare le disuguaglianze. Nzegwu sostiene inoltre che i datori di lavoro, le istituzioni governative e i programmi di aiuto delle ONG hanno istituzionalizzato l'alfabetizzazione come filtro per l'accesso a una serie di diritti sociali ed economici, compreso il lavoro. Ciò è dovuto alla loro adesione al quadro concettuale in cui si presume che vi siano legami causali tra alfabetizzazione, abilità lavorative e capacità cognitive (ivi). Partendo dal presupposto che chi non è alfabetizzato non è ancora attrezzato o in grado di intraprendere un lavoro generatore di reddito a un livello pari a quello di chi è in possesso di tale competenza, si istituzionalizza l'alfabetizzazione come criterio per ottenere un accesso paritario al lavoro o alle risorse. Non sorprende, dunque, che i dati mostrino che le persone illetterate siano sproporzionatamente disoccupate, sottopagate e bloccate in fondo alla struttura lavorativa. L'analisi di Nzegwu, riflette Charusheela (2009) suggerisce che quando utilizziamo quadri cognitivi che privilegiano acriticamente l'alfabetizzazione, naturalizziamo il valore più elevato (e i concomitanti privilegi materiali e politici) accordato agli individui alfabetizzati, e legittimiamo la stessa struttura di potere che stiamo cercando di annullare.

A fronte di questo scambio, l'autrice (*Ibidem*) conclude che Nussbaum non è riuscita ad affrontare la critica strutturale di Nzegwu, inquadrando invece la discussione di quest'ultima come una «vigorosa difesa di una concezione tradizionale del ruolo delle donne» (ivi, p. 1144). La cornice modernista di Nussbaum l'ha piuttosto portata a interpretare erroneamente l'analisi storica della filosofa come un'affermazione romantica della tradizione, anziché riconoscerla come una critica radicale dei presupposti fondamentali alla base degli attuali programmi di sviluppo. Questa mancanza di comunicazione tra Nussbaum e Nzegwu rivela, per Charusheela, i limiti degli sforzi di Nussbaum per costruire un'etica universalista che eviti l'etnocentrismo non come atteggiamento, ma come ideologia

che legittima e naturalizza le dinamiche di potere, che riproduce relazioni diseguali rendendole al contempo invisibili (ivi). L'esame dell'analisi sociale alternativa di Nzegwu sull'alfabetizzazione consente di capire che ogni particolare applicazione dell'approccio universale richiede, e di solito presuppone, un'analisi sociale. E, per ogni caso di applicazione che afferma ciò che è necessario per promuovere la prosperità universale, è necessario chiederci se le affermazioni ideologiche che sostengono il potere sono incorporate nell'analisi utilizzata e se analisi sociali alternative possono portare a conclusioni diverse (ivi).

A partire da questi primi passaggi, al fine di tracciare delle connessioni con il campo prettamente pedagogico intendo ampliare la riflessione sull'alfabetizzazione a tutta l'area dei sensi, dell'immaginazione e del pensiero (Nussbaum, 2000a) l'unica delle *capabilities* di Nussbaum in cui compare il termine "*education*". La studiosa definisce questa capacità:

Essere in grado di usare i sensi, di immaginare, pensare e ragionare, e di fare queste cose in modo "veramente umano", un modo informato e coltivato da un'istruzione adeguata, che includa, ma non si limiti a, l'alfabetizzazione e la formazione matematica e scientifica di base. Essere in grado di usare l'immaginazione e il pensiero in relazione all'esperienza e alla produzione di opere ed eventi di propria scelta, religiosi, letterari, musicali e così via. Essere in grado di usare la propria mente in modi protetti dalle garanzie di libertà di espressione, sia in ambito politico che artistico, e dalla libertà di esercizio religioso. Essere in grado di vivere esperienze piacevoli ed evitare sofferenze inutili (Dixon & Nussbaum, 2012, p. 558).

Riprendendo nuovamente la critica di Charusheela, l'autrice ribadisce che «non possiamo valutare le diverse società in termini di "sensi, immaginazione e pensiero" senza un'analisi sociale che basi le tracce o le misure appropriate di queste cose» (2009, p. 1147). L'analisi sociale, infatti, non si limita a decifrare il motivo per cui determinate capacità non vengono raggiunte in una determinata società (come nel caso dell'alfabetizzazione) ma è anche alla base della scelta preliminare delle misure utilizzate per valutare se le persone hanno raggiunto un livello adeguato di funzionamento in una particolare capacità. Questo aspetto può essere meno problematico per alcuni tipi di capacità e funzionamenti (come quelli riguardanti la salute e la nutrizione), ma la valutazione diventa piuttosto complicata per i funzionamenti che sono proprietà della vita sociale e mentale delle persone, i loro stati psichici o le qualità delle loro relazioni intersoggettive. Nelle fasi di misurazione e di applicazione del quadro di Nussbaum si rinviene un'analisi sociale modernista, che inevitabilmente andrà ad influire sulla valutazione delle società in termini di "sensi, immaginazione e pensiero". Offerta come ideale normativo, tale concezione comprende

uno Stato nazionale liberaldemocratico, un'economia industriale capitalista e una serie di altre istituzioni specifiche della vita pubblica e della "società civile", che richiedono una particolare modalità di interazione tra individui, individuo e Stato e individuo e società (...) (in cui sono contenute ipotesi) sull'unità istituzionale appropriata per l'organizzazione culturale o sociale – lo Stato-nazione – e sulle modalità istituzionali appropriate con cui la partecipazione e la voce dovrebbero essere espresse (ivi, p. 1147)

All'interno di questa concezione, si possono dunque far rientrare anche tutte quelle istituzioni e modalità atte a garantire «un'istruzione adeguata» (Dixon & Nussbaum, 2012, p. 558). Nussbaum, prosegue Charusheela parte dal presupposto che le istituzioni esistenti possano essere comprese in riferimento all'ideale moderno: come pienamente moderne, incompletamente moderne o per nulla moderne (cioè "tradizionali"). La questione, in questo caso, «non è se la modernità sia un ideale degno, ma se questo ideale catturi abbastanza le istituzioni reali per aiutarci a comprenderle» (2009, p. 1147) Con questo inquadramento, invece, i problemi delle persone con le istituzioni moderne sono sempre intesi in termini di mancanza di accesso o partecipazione, non come proprietà intrinseca di tali

strutture istituzionali, rendendo così «impossibile concepire che (...) possano *generare* disuguaglianze strutturali». (ivi, p. 1148).

Dal momento che Nussbaum legge la critica di Nzegwu come una risposta alla domanda su cosa sia utile nella tradizione (nigeriana), e non come una risposta alla domanda sulle cause delle disuguaglianze (delle donne), Charusheela afferma che Nussbaum «non ha alcuna categoria per le critiche all'universalismo che provengano da una prospettiva sul potere strutturale» (2009, p. 1148) se non quella della “scarsa implementazione” (Nussbaum, 2003a; 2003b) attraverso la quale

l'attenzione si concentra sulla risoluzione dei problemi di applicazione, piuttosto che sull'esplorazione delle dinamiche di potere insite nelle istituzioni reali che potrebbero essere responsabili dei problemi di “implementazione” (Charusheela, 2009, p. 1148).

Vi è poi un altro aspetto da approfondire ulteriormente, riguardante la scelta di Nussbaum di acquisire un'idea delle proprietà essenziali dell'umanità raccogliendo storie da fonti diverse al fine di giungere a una teoria internazionale che costituisca la base per l'adattamento interculturale (Nussbaum & Glover, 1995, pp. 72-73):

Lo sforzo di Nussbaum di trovare punti in comune tra le culture è fallace perché “ascolta” con l'orecchio del moderno liberale politico alla ricerca di punti in comune, cioè di un *accordo*. Tutte le storie che indicano un dissenso vengono quindi “ascoltate” e “spiegate” attraverso le categorie consentite per la critica nel suo quadro. In questo modo non sente le storie di dissenso come qualcosa di diverso dall'affermazione della tradizione (o, alternativamente, come paternalismo, nativismo, relativismo culturale, apologetica dell'oppressione, falsa coscienza, argomento della necessità economica e dell'implementazione), e quindi non registra le critiche al ruolo storico del potere e dunque i problemi delle istituzioni su cui poggia le sue speranze di emancipazione (Charusheela, 2009, p. 1149).

Nell'utilizzare un quadro analitico modernista è perciò la sua stessa ideologia a diventare invisibile, in quanto modella sia il proprio approccio che i processi di comprensione e interpretazione del mondo. «Nzegwu mostra come l'ideologia modernista, che pone le donne povere come ontologicamente prive, permetta l'oppressione e blocchi il loro accesso a funzioni importanti» e, poiché il quadro delineato da Nussbaum non riesce ad accogliere tale realtà istituzionale, non riesce nemmeno a registrare la critica di Nzegwu (*Ibidem*). Charusheela, in prospettiva femminista, sottolinea inoltre la necessità di considerare nelle analisi sociali anche la propria posizione nelle strutture di oppressione: «è facile per noi, in quanto donne istruite, privilegiare le nostre capacità e le nostre modalità di coinvolgimento nel mondo e supporre che il nostro relativo benessere sia dovuto alla nostra istruzione»; molto più complesso è, invece, immaginare che un sistema di privilegi sottostante abbia prodotto questo benessere relativo, la differenza di coloro che non riescono a prosperare e i valori che privilegiano certi risultati e modalità di coinvolgimento con il mondo (*Ibidem*).

1.9.1 Le declinazioni educative del CA

In che modo la critica di universalismo mossa al Capability Approach può estendersi alle sue applicazioni in ambito educativo? Per proseguire l'analisi richiamerò alcune posizioni già esplicitate nel capitolo in modo da riflettere criticamente su come il CA si ponga in tensione con il costrutto delle *infanzia* e l'*educazione*, per poi delineare delle traiettorie aperte in materia di deprivazioni educative.

Nel paragrafo precedente è stata richiamata la scelta di Nussbaum di acquisire un'idea delle proprietà essenziali dell'umanità raccogliendo storie da fonti diverse. L'analisi critica ripercorsa finora riguarda

le situazioni delle donne nel mondo contemporaneo contenute nell'indagine di Nussbaum e Glover (1995) che esamina un'ampia varietà di autointerpretazioni in diversi tempi e luoghi. A tal proposito, Babbitt afferma come la scelta di raccogliere storie sia ingenua poiché

se le storie forniscono comprensione dipende dall'importanza che viene loro attribuita in quanto storie su una questione o un'altra. A meno che non esaminiamo prima criticamente le generalizzazioni sulla prosperità umana (...) alcune teorie non potranno mai essere riconosciute come rilevanti per la comprensione del benessere umano. Se diamo per scontate le aspettative su cosa significhi essere umani, e se a causa di tradizioni di ingiustizia tali aspettative sono ingiustamente distorte, alcune persone, e alcune teorie, saranno irrilevanti (2005, pp. 12-13).

Volendo riadattare questa riflessione allo studio sulle *infanziae*, se le aspettative su cosa significhi essere *bambini e bambine* vengono date per scontate, o distorte a causa di tradizioni di ingiustizia, alcune teorie non verranno conseguentemente prese in considerazione. Tale aspetto richiama l'intreccio di disuguaglianze che, nel campo dei *childhood studies*, limita la conoscenza prodotta nel Sud e alimenta il presupposto che le teorie relative all'infanzia del Nord siano adatte alla comprensione delle persone minorenni di altri continenti (Imoh *et al.*, 2022). Come già argomentato, considerare le differenze culturali delle infanzie senza affrontare le questioni di potere – limitandosi a una raccolta di storie – porterebbe a leggerle solo come “un altro esempio” di infanzie marginali (Balagopalan, 2011) mentre è necessario, per comprenderle, situarne le esperienze all'interno delle relazioni di potere strutturali (Rabello de Castro, 2020). Ciò che conta, allora

non è la differenza in sé e le storie su tale differenza, ma piuttosto le storie su come il mondo potrebbe essere diverso nel senso di essere *migliore* in modi specifici. Le storie personali sulla differenza che danno forza sono quelle che dimostrano che le aspettative specifiche su come è e come dovrebbe essere il mondo sono ingiuste. Una storia che dimostra che le aspettative sono ingiuste è una storia che presume che ciò che è dato per scontato potrebbe essere diverso (Babbitt, 2005, p. 12).

Se, parafrasando la critica di Nzegwu, l'ideologia modernista riscontrata nel quadro di Nussbaum considera le donne in povertà «come ontologicamente prive» (Charusheela, 2009, p. 1149) tale postura potrà essere facilmente traslata nel volgere lo sguardo alle infanzie, se la lente con cui le si guarda proviene dalla tradizione liberale (Pippa & Raddi, 2024). Come già accennato, utilizzare questa categoria di analisi come punto di partenza, anziché metterne in discussione i fondamenti epistemologici, riduce le traiettorie delle infanzie del Sud a forme di inferiorità e arretratezza (Rabello De Castro, 2021) e non aiuta la comprensione dei tanti modi di essere bambine e bambini.

A tal proposito, Stefano Pippa e Andrea Ignazio Daddi (2024) esaminano l'articolo di Nussbaum e Dixon (2012) in cui la teorica del Capability Approach ha approfondito in modo più significativo i problemi connessi al rapporto tra il CA e l'infanzia. In questo contributo, le autrici (*Ibidem*) definiscono i bambini e le bambine come vulnerabili (e per questo comparati alle persone con disabilità cognitive). Dixon e Nussbaum si pongono in modo critico rispetto alle teorie che tratteggiano l'infanzia a partire da uno sguardo adultocentrico, sostenendo che «ai/lle bambini/e deve essere garantito il massimo margine di libertà decisionale, compatibilmente con la loro effettiva – o potenziale – capacità di scelta razionale» (ivi, pp. 559-560) sottolineando l'esigenza di «supportare le capacità che meglio promuoveranno un futuro a lungo termine di full capabilities» (ivi, p. 555). Pippa e Daddi riscontrano in questa disamina un'ambiguità argomentativa:

Da una parte, esse (le autrici) intendono considerare i bambini come futuri adulti (razionali), distribuendoli su una linea di sviluppo lineare e teleologica; dall'altra, quando tentano di considerare i bambini al di fuori di

questo schema cronologico orientato, fanno appello all'analogia con la categoria della disabilità cognitiva (2024, pp. 40-41)

in ogni caso oscurando la specificità dell'infanzia. Il parametro di Dixon e Nussbaum, dunque:

non può non essere considerato come ancora dipendente da una prospettiva adultocentrica, che implicitamente continua a fornire lo standard (tacito) di razionalità. Inoltre, nonostante l'attenzione che le autrici dedicano alle questioni relative al gruppo dei non-adulti, la loro visione continua a rimandare a una problematica teleologica, che riaffiora sintomaticamente in alcuni punti della loro argomentazione e in cui viene data preferenza sistematica non a ciò che i bambini sono, ma a ciò che *saranno* (le *full capabilities* del passo appena citato). In tal senso (...) la categoria di *childhood* manca di specificità (ivi, p. 40).

Anche secondo Macleod (2010) il CA enfatizza eccessivamente l'importanza di assicurare ai bambini e alle bambine lo sviluppo di un buon insieme di capacità per il futuro, più che dare la dovuta importanza all'infanzia in quanto tale. Questa enfasi richiama direttamente la visione della persona minorenni nella tradizione liberale, con la conseguenza che il CA cerca di occuparsi dei bambini e delle bambine nella ricerca empirica partendo non dalle *capabilities* (ciò che si è in grado di essere e fare) ma predeterminando o favorendo la scelta della dimensione dei funzionamenti (i risultati corrispondenti) (Pippa & Daddi, 2024). Questo approccio vale per

quasi tutte le posizioni sull'applicazione delle CA ai bambini (che) sembrano sottolineare la necessità di distinguere tra piena agency, tipica degli adulti, e stato di dipendenza che invece caratterizza i bambini (cfr. Robeyns, 2017, p. 108), così come altri gruppi più vulnerabili. Ma (...) questa posizione riprende un assunto implicito della tradizione liberale e si basa su una concezione teleologica dello sviluppo umano che vede nell'età adulta il punto di arrivo del processo evolutivo, quindi concettualizza di rimando l'infanzia come un "non ancora" rispetto al possesso di una piena agency (ivi, p. 45).

A partire da questa rilettura critica gli autori non negano i diversi gradi di agency nelle varie fasi di vita, ma sottolineano la necessità di «resistere alla facile alternativa *functionings/capabilities, agency/non-agency*» e di sviluppare un modello di agency adattato alle specificità dell'infanzia e alle sue fasi, invece di pensare all'interno di un'alternativa netta tra agency (pensata a partire da un modello adulto-centrico) e dipendenza passiva. Si tratta di guardare non allo sviluppo di capacità per il futuro (i cui contorni sono tracciati in anticipo, spesso a immagine e somiglianza del presente), ma all'espansione delle capacità di bambine e bambini di progettare – fin da subito – il proprio futuro e quello della società (*Ibidem*).

L'esortazione dei due autori richiama alcune posizioni avanzate da coloro che auspicano per una decolonizzazione dell'infanzia prodotta dal modello liberale: vulnerabile, carente, bisognosa, o detentrica di un'agency ridotta ad autonomia individuale, comunque il più delle volte disconosciuta; un'infanzia incompleta e protesa verso un'adulthood da raggiungere (Liebel, 2020; Rabello de Castro, 2021; Biswas, 2022; Satta, 2023).

Volgendo quindi lo sguardo al concetto di *educazione*, avvio la mia riflessione a partire da quell'«istruzione adeguata»⁴ inclusa tra le dimensioni che alimentano la capacità di sensi, immaginazione e pensiero (Dixon & Nussbaum, 2012) per lo sviluppo della persona. Se, come è stato visto, l'alfabetizzazione nel CA ricopre un «ruolo universalmente emancipatorio» (Charusheela, 2009, p. 1141), valutare l'*adequate education* all'interno di una cornice modernista significherebbe preoccuparsi maggiormente del livello di implementazione e dell'accesso all'istruzione, piuttosto che

⁴ L'espressione originaria è in realtà «adequate education» che potrebbe richiamare una concezione più ampia della sola frequenza scolastica, per quanto nella letteratura nazionale individuata la traduzione prevalente è quella di «istruzione».

interrogarsi su come la scolarizzazione si imponga in quanto «istituzione egemonica» (Abebe & Biswas, 2021, p. 2). E, conseguentemente, come possa impattare sull'esercizio di "sensi, immaginazione e pensiero", specialmente dove il modello scolastico è estremamente scollegato dalle pratiche e dalle conoscenze dei contesti, come accade nelle aree del Sud Globale. Tale ruolo capacitante dell'istruzione risulta estremamente distante da quello alla base della pedagogia freiriana, per la quale l'educazione è uno «strumento emancipatorio» quando non nasconde la realtà del dominio, ma denuncia e annuncia altri percorsi (Freire, 2003, p. 74). Risulta pertanto necessario richiamare la distinzione tra scolarizzazione e educazione per occuparsi criticamente dell'istruzione in quanto "istituzione occidentale" (Abebe e Biswas, 2022).

Se il punto è «essere in grado di usare i sensi, di immaginare, pensare e ragionare (...) in modo "veramente umano"» e «in relazione all'esperienza» (Dixon & Nussbaum, 2012, p. 558) ma si considera che questo venga garantito da un'istruzione adeguata a partire da un quadro modernista, diventa difficile mettere in discussione i paradossi nei processi educativi e formativi che l'istruzione di stampo occidentale produce, come la mancata riduzione delle disuguaglianze, il privilegio per le modalità di apprendimento occidentali (Abebe & Biswas, 2021), la mercificazione dell'istruzione (Dei *et al.*, 2006), l'insegnamento nelle lingue coloniali (Liebel, 2020), la considerazione del sapere indigeno come irrilevante (Bertoli *et al.*, 2023), o la stigmatizzazione delle persone minorenni non scolarizzate come "incomplete" e "incompetenti" (Serpell, 2018). Un impianto teorico che riduce a difesa delle tradizioni una critica alle cause della disuguaglianza connessa al potere strutturale difficilmente andrà a scandagliare se, e come, le istituzioni educative costituiscano, nella nostra società, parte del problema, che è invece una delle preoccupazioni care alla pedagogia postcoloniale (Burgio, 2022). Dejaeghere (2020) afferma a tal proposito che le prospettive postcoloniali e femministe possono essere utilizzate per affrontare le critiche al CA relative a questioni di potere e alla natura individualizzata e decontestualizzata delle capacità, in quanto offrono un'analisi relazionale basata sulle relazioni storiche, sociali ed economiche che possono impedire a una persona di agire sulle proprie capacità.

1.9.2 Il CA e le povertà educative: sguardi critici e decoloniali al mondo dell'educazione

A questo punto occorre concentrarsi sui concetti di educazione che nel Capability Approach risuonano maggiormente con il fenomeno della povertà educativa. Il termine "*education*" ricorre nell'articolo di Dixon e Nussbaum (2012) secondo diverse declinazioni: come necessaria componente della vita umana (insieme ad altre quali la salute e i diritti politici), come diritto (connesso alla CRC e ad alcune costituzioni nazionali), come accesso, obbligatorietà (in quanto istruzione), come livello di scolarizzazione (scuola d'infanzia, primaria e secondaria), o intervento per le disabilità cognitive. Viene a un certo punto menzionata l'importanza di un'educazione di qualità, descritta come «fattore di previsione della probabilità di occupazione e di guadagno nel corso della vita» (ivi, p. 582), dunque funzionale alla futura adultità. L'*education* è, in tal senso, un investimento: un mezzo efficace affinché lo Stato eviti la spirale di costi necessaria a proteggere la capacità di controllo degli individui, futuri adulti, sul proprio ambiente materiale, poiché in questo modo non avranno bisogno di ulteriori risorse per ottenere quel livello minimo e necessario di sicurezza economica e di opportunità (ivi). In tal senso viene data particolare enfasi al livello di abilità cognitive di cui un individuo dispone, in quanto importante fattore predittivo per realizzare la capacità di pensare e ragionare in modo informato e indipendente. Saranno le persone con capacità cognitive inferiori, infatti, a richiedere maggiori risorse allo Stato, per poter realizzare il livello minimo di questa capacità. Trattandosi di *capabilities* «potenzialmente malleabili con forme di intervento educativo adeguatamente mirate» soprattutto in età precoce (ivi, p. 583) non sorprende che, parlando di *education*, venga attribuita significativa rilevanza all'istruzione formale e ai diritti di accesso all'istruzione, onde evitare da un lato «lo spreco di capitale umano» – per non aver sviluppato le capacità dei bambini e delle bambine in fase critica

– dall’altro, per non dover fornire in futuro forme di sostegno più costose a quegli adulti che necessitano lo sviluppo di tali capacità (*Ibidem*).

Il CA dà inoltre estrema importanza al contesto nel determinare ciò che le persone sono in grado di fare. Ciò significa che due persone possono avere, ad esempio, la stessa quantità di reddito, ma disporre di capacità reali diverse se si è di fronte a bisogni fisici o posizioni sociali differenti. Questo vale sia nel caso degli adulti che delle persone minorenni: lo Stato è chiamato a sostenere entrambi, anche se con modalità diversificate, affinché tutte e tutti possano sviluppare e godere delle proprie capacità. È a causa di questa differenza tra infanzia e adultità che ai bambini e alle bambine possono essere richiesti alcuni tipi di funzionamento (come l’istruzione obbligatoria) in quanto «preludio necessario alla capacità adulta» (ivi, p. 561).

La necessità che il contesto sostenga gli individui affinché diventino capaci di una serie di scelte di funzionamento si lega alla nozione delle pari opportunità. La stessa definizione di capacità è «un’idea di opportunità sostanziale», pertanto «il CA si concentra su ciò che le circostanze fanno per creare opportunità sostanziali per le singole persone» (ivi, p. 571) considerando la dimensione del gruppo come derivazione delle individualità. Il diritto alla capacità è sì individuale, ma

strettamente legato a fattori di natura contestuale che possono facilitare, oppure limitare, lo spazio di azione della persona, vale a dire il ventaglio dei possibili vettori di funzionamenti tra i quali il soggetto può scegliere per conseguire ciò a cui dà valore (Matutini, 2020, p. 78).

Secondo Nussbaum (2014) e Sen (2022), la possibilità di una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, intesa come opportunità di realizzare i propri progetti di vita. Per raggiungere queste opportunità e per “agire” queste libertà, non sono però sufficienti le mere risorse economiche o cognitive, ma si rendono necessarie risorse di carattere culturale, accompagnate dalla riflessività e dalla capacità di discernimento. Da qui l’attenzione si sposta sulle possibilità del soggetto di far derivare le sue capacità da una corretta educazione al saper fare e al saper essere, ovvero da una corretta educazione a porre e a creare opportunità di sviluppo umano (Pignalberi, 2023). Il CA sostiene inoltre che ognuna delle dieci capacità di cui sono in possesso gli esseri umani esercita una pretesa morale che dovrebbe essere sviluppata fino al raggiungimento di un livello di soglia, pena il diventare «solo un’ombra» di ciò si potrebbe essere (Dixon & Nussbaum, 2012, p. 564). Per questo la teoria si concentra intensamente sulla prima infanzia, dato che gli interventi educativi risultano particolarmente efficaci in alcune finestre temporali decisive per lo sviluppo cognitivo, dopo le quali «può risultare difficile o addirittura impossibile recuperare il tempo perduto» (ivi, p. 582).

Con la lente del Capability Approach, dunque, l’educazione può essere considerata una capacitazione, da tutelare alla stregua della salute, del lavoro o dell’abitazione, e la deprivazione in ambito educativo una forma di povertà: la povertà educativa, infatti, può essere vista come la privazione di una capacitazione di base, necessaria per avere delle aspirazioni, fare delle scelte e realizzare i propri progetti di vita. L’educazione dovrebbe dunque aumentare il ventaglio delle reali opportunità delle persone minorenni di soddisfare i loro funzionamenti, presenti e futuri, ampliando le capacitazioni, ossia la reale libertà di fare scelte (Gabrielli, 2024).

Partendo da queste considerazioni, intendo sollecitare ulteriormente il ragionamento sulla povertà educativa facendo riferimento a quelle pedagogie impegnate, critiche, militanti, che considerano l’educazione per la fioritura e l’emancipazione della persona intrinsecamente connessa alla trasformazione sociale ed alla critica delle dinamiche di potere strutturale esistenti.

Nell’ottica di contrastare le povertà educative garantendo a ciascuno un punto di partenza egualitario per realizzare talenti e ispirazioni, a prescindere dal contesto di provenienza, Sottocorno sottolinea la necessità di una “comunità educante” che si faccia *comunità etica* e assicuri «le condizioni attraverso le quali gli individui possano costruire il proprio percorso esistenziale» (2022, p. 90). A tal proposito

individua nella pedagogia freiriana un'opportunità per interrogarsi sulle dinamiche di potere insite nei contesti educativi e nei meccanismi di riproduzione delle condizioni di svantaggio nella società:

Chiedersi come e se sia possibile fuoriuscire da una povertà educativa intesa in termini cognitivi significa domandarsi innanzitutto che valore si intende dare alla conoscenza: essa è uno strumento con il quale l'individuo può prendere coscienza di sé e intraprendere un percorso di umanizzazione o piuttosto è asservita a una logica dominante che limita le possibilità di realizzazione delle persone? (ivi, p. 93).

Freire, richiamato più volte in questo capitolo, è molto chiaro sul punto quando afferma che, per una pratica educativa critica «insegnare non è *trasferire conoscenza*, ma creare le possibilità per produrla o costruirla» all'interno di un rapporto educativo non di dominio, ma di relazione reciproca, in cui ci si forma a vicenda (Freire, 2014, p. 24-25). Sottocorno (2022, p. 95) si rifà anche al pensiero di don Lorenzo Milani, in quanto entrambi consentono «di sviluppare uno sguardo critico su una deprivazione in termini di istruzione per comprendere i meccanismi che determinano il consolidarsi delle disuguaglianze» attraverso un sistema che favorisce l'istruzione di coloro che crescono in famiglie agiate, che ai poveri toglie «il mezzo di espressione» e ai ricchi «la conoscenza delle cose» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 105).

Educare *con* e *alla* parola, per orientamenti pedagogici che si posizionano in chiave critica, amplia notevolmente la concezione di alfabetizzazione, che, sfidando lo status quo, diviene leva di azione trasformativa. Da Freire, a don Milani, a Danilo Dolci e Alberto Manzi (per citarne alcuni) il punto è la consapevolezza che «la parola non sia solo un mero strumento che “serve” e si “usa” per approcciarsi agli altri e farsi capire, ma che permetta al soggetto di posizionarsi in maniera significativa rispetto al mondo» (Augelli, 2020 p. 66). Possedere la parola, per don Milani, significa avere la possibilità di esprimersi, di comunicare con gli altri, fare sì che la persona attui sé stessa rompendo la cappa della propria ignoranza e accantonando la tentazione di chiudersi nelle proprie visioni parziali (Simeone, 2020). Nell'espressione attraverso la parola il soggetto crea connessioni, relazioni con il mondo e con gli altri: il potere del linguaggio sta nella possibilità di svolgere una comune azione (Augelli, 2020) operando per un incontro che avviene attraverso la mediazione del mondo (Freire, 2002) in modo da andare insieme verso la realtà per trasformarla e migliorarla (Augelli, 2020).

Quanto detto finora consente di allargare lo sguardo sulla misura con cui la povertà di un'educazione così configurata lascia nei processi di maturazione del sé, e che interessa tutti i contesti familiari, educativi e sociali in cui si riproduce (con modalità diversificate) una costellazione di meccanismi di disuguaglianza, di esclusione e di stigmatizzazione. Il termine “povertà educativa”, tuttavia, rischia di aggiungere una nuova etichetta culturale a coloro che vengono definiti “educativamente poveri”, in quei contesti locali già etichettati secondo categorie legate alla devianza, alla povertà, al sottosviluppo (Tripi, 2022). Le pedagogie critiche teorizzate dagli esempi sopracitati ci ricordano allora di ripensare parole come “equità”, “non-discriminazione” e “coesione sociale” – e di pensarle insieme a coloro a cui sono rivolte – affinché l'educazione che si vuole promuovere non sia orientata al mantenimento dello status quo e raccolga l'impegno di mettere in discussione le dinamiche di esclusione (Pescarmona, 2020) che abitano anche nei contesti educativi contemporanei, non esenti da tutte quelle modalità di relazionarsi con l'alterità condizionate dall'esperienza del colonialismo (Burgio, 2022). L'eredità coloniale impatta infatti sulle traiettorie di vita di tutte le infanzie, specialmente quelle del Sud globale che non corrispondono al modello di *global child* (Liebel, 2020). Ciononostante

occorre anche tenere presente tutte quelle ripercussioni sull'infanzia situata al Nord, sia per i processi migratori e le relative problematizzazioni delle identità nazionali e culturali, sia per i crescenti dubbi sul futuro del modello di infanzia “occidentale” (ivi, p. 3).

In riferimento, ad esempio, ai bambini e alle bambine afrodiscendenti che, in Italia, crescono in un “contesto bianco”, è evidente che il modello stereotipato, “deficitario” e di stampo coloniale connesso alle infanzie africane (Abebe & Ofosu-Kusi, 2016) impatti significativamente anche sulle (auto)rappresentazioni di queste persone minorenni (Fainelli, 2025). Pertanto, all’interno dei contesti educativi ad alta complessità, la ricerca e l’intervento pedagogico chiedono di assumere approcci postcoloniali (Mellino, 2005) «che tentino di assumere una distanza critica rispetto ai presupposti di tipo ancora “coloniale” su cui (...) rischiano a volte di basarsi ancora oggi i nostri progetti e percorsi» (Zoletto, 2022 p. 409). Il pericolo di uno sguardo “coloniale”, si rivela altrimenti nel rischio di considerare soggetti o comunità caratterizzati solamente da “carenze” da “colmare”, con la conseguenza di non saper descrivere né interpretare la complessità dei sistemi in cui si muovono le persone minorenni, precludendo così «la possibilità di agire pedagogicamente in una prospettiva che provi ad essere a un tempo inclusiva ed equa» (*Ibidem*).

Un’ulteriore suggestione per ripensare decolonialmente i contesti educativi arriva da Spanò *et al.* (2023): l’autrice e gli autori (ivi, p. 10) segnalano come nel corso degli ultimi decenni i tentativi di riforma del sistema educativo abbiano assunto

il linguaggio del difetto di modernità, del ritardo, dell’incompletezza, della povertà educativa, per definire i soggetti sociali e i territori che non sono al passo con standard, indicatori e obiettivi formativi definiti dalle nuove forme di governo globale dell’educazione (Ball, 2012).

Viene segnalata in ambito educativo un’«introduzione massiccia di strumenti di misurazione, calcolo e analisi statistica» (Spanò *et al.*, 2023, p. 20) che ha riconfigurato le disuguaglianze in termini di differenze (di abilità, di competenze, di merito) tra individui slegati dalle specificità dei contesti locali:

Ciò che sappiamo di fenomeni come l’abbandono o le disuguaglianze scolastiche, o sulla cosiddetta povertà educativa, è largamente prodotto attraverso un modello epistemologico universalizzante che lavora attraverso più o meno esplicite forme di classificazione e misurazione e che rischia costantemente di riprodurre forme di conoscenza abiliste, classiste, etnocentriche, e così via (ivi, p. 31).

In particolare, il sistema scolastico italiano rimane «un prodotto seriale, adatto a qualsiasi età e latitudine» (Furfaro, 2022); un modello di organizzazione dello spazio, delle relazioni, del potere e della comunicazione omologato da Nord a Sud, dal centro alla periferia (Spanò *et al.*, 2023, p. 11). Rifacendosi a de Sousa Santos (2018) gli autori e l’autrice intendono ripensare la scuola a partire da un «posizionamento da Sud» più epistemologico che geografico, per «aprire uno squarcio (...) sull’apparente inevitabilità» di un modello di sviluppo che «strumentalizza lo spazio educativo come campo di accumulo di competenze» da spendere in ottica competitiva (Spanò *et al.*, 2023, p. 11):

Muoviamo (...) da un Sud geografico, quello italiano (che è un Sud nel Nord) ma per rappresentare un posizionamento sociale ed epistemico che altre tradizioni di ricerca hanno designato con le categorie della subalternità, dell’oppressione, del dominio, del margine (Spivak, 1988). Un Sud così inteso rivendica esplicitamente la connessione con tutti i Sud del mondo (de Sousa Santos, 2018) (*Ibidem*).

Questa connessione parte dalla «rivendicazione dell’autonomia dei Sud come soggetto del pensiero», affinché escano dal dominio simbolico che li relega a «luoghi dell’arretratezza e del sottosviluppo» (ivi, pp. 11-12).

Per uscire dal «dominio dei dispositivi epistemologici» (ivi, p. 25) la proposta è quella di mettersi in dialogo con le riflessioni decoloniali, pur senza l’intenzione di «paragonare esperienze, oppressioni,

atrocità storiche e ingiustizie emerse in contesti storici e sociali completamente differenti, quindi imparagonabili» (ivi, p. 26) quanto piuttosto per andare oltre quell'impotenza riflessiva (Fisher, 2009) sperimentata di fronte all'insostenibile modello scolastico (e universitario) (Spanò *et al.*, 2023, p. 27).

A tal fine, l'autrice e gli autori articolano una proposta di rottura epistemologica intorno ad alcune dimensioni concernenti la scuola (ivi, pp. 27-32) che tuttavia possono essere ampliate anche ad altri contesti educativi, o alla collaborazione tra luoghi dell'educazione formale e non formale.

Decolonizzare il tempo. Concentrare lo sguardo verso un futuro di possibilità, costruito nel presente attraverso attività di cura e di riconoscimento dell'altro come produttore di conoscenza alla pari (de Sousa Santos, 2014) e l'emersione di nuove esperienze anti-egemoniche si fonda su un ampliamento simbolico delle conoscenze, delle prassi e degli agenti. Ci si rifà, in tal senso, a quella "sociologia delle emergenze" che trova posto in tutti quei contesti educativi, spesso non istituzionali, che propongono pratiche finalizzate a combattere forme interconnesse di esclusione.

Decolonizzare lo spazio. Prendere distanza dai tentativi riduzionisti di astrazione connessi ai dispositivi di misurazione rimettendo al centro il carattere situato di ogni processo educativo e la dimensione spaziale attraverso cui si (ri)producono forme di dominio e oppressione (Bourdieu, 1993), evitando la disconnessione tra scuola e territorio che porta a ignorare i bisogni sociali, educativi e culturali dei contesti specifici. Ciò significa dare spazio alle periferie, al locale, al margine, mettendo al centro quelle marginalità produttrici di narrazioni e pratiche contro-egemoniche.

Decolonizzare le soggettività. Riconoscere e includere le soggettività marginalizzate sul piano discorsivo e delle pratiche, attraverso la decostruzione delle gerarchie simboliche che alienano l'alterità a partire dallo sguardo dell'Altro/Altra dominante, o la umiliano attraverso la trasformazione dei soggetti in oggetti (di misurazione). Per questo è necessario abbandonare i paradigmi universalisti e disincarnati che identificano la scuola come unico spazio di apprendimento, escludendo la comunità circostante e le conoscenze che non rientrano nell'educazione formale, decolonizzando pedagogie, curricula, valutazioni a partire dai saperi contro-egemonici e dai bisogni delle soggettività considerate devianti rispetto a varie forme di normatività.

Decolonizzare le pratiche di ricerca. Salvaguardare in primo luogo il rigore della conoscenza scientifica ricostituendola in un quadro che preveda un rapporto di riconoscimento orizzontale con altre forme di sapere, prendendo le distanze dalle pratiche di ricerca estrattiva (Grosfoguel, 2007) e immaginando modalità cooperative tra diversi soggetti. In secondo luogo, si sottolinea l'importanza di riconoscere la dimensione etico-politica del fare ricerca abitando quei campi sociali in cui si svolgono le lotte contro la violenza strutturale ed epistemica. Significa mettersi al servizio delle soggettività e dei territori che vivono diverse forme interconnesse di oppressione favorendo l'auto-riflessione, la traduzione e il dialogo tra diverse forme di saperi e conoscenze, e accompagnando i processi di trasformazione sociale attraverso un lavoro ibridato tra ricerca e pedagogia. In ottica decoloniale, si tratta di andare oltre la decostruzione e lo svelamento dei meccanismi di dominio, per avviare rapporti di reciprocità con professionisti e professioniste dell'educazione e soggetti in formazione che vivono direttamente la violenza del modello educativo e scolastico dominante.

Conclusioni

Il filosofo e psicologo Paul Watzlawick è autore del celebre paradosso (1997) in cui un poliziotto aiuta un uomo ubriaco che sta cercando le chiavi di casa perdute sotto un lampione. Dopo aver guardato a lungo, egli chiede se è proprio sicuro di averle perse lì, e l'altro risponde:

No, non le ho perse qui, ma là dietro - indicando un angolo buio in fondo alla strada.

Ma allora perché le sta cercando qui?

Perché qui c'è più luce!

Quali deprivazioni in educazione vengono illuminate e quali, invece, rischiano di essere lasciate in ombra, anziché essere esaustivamente indagate? Le povertà educative irrompono con estrema evidenza insieme ad altri fattori di svantaggio come la povertà materiale, il basso status socio-economico dei genitori, l'abbandono scolastico. Ma si insinuano anche dentro nuclei familiari e contesti sociali insospettabili, sotto forma di "violenze sottili" e di "adulterizzazione" di un'infanzia che – apparentemente – "sta bene", ma che si trova a fare i conti con deprivazioni emotivo-affettive e socio-relazionali figlie delle sfide esistenziali della società attuale.

Un ulteriore aspetto da non tralasciare è che lo sguardo che informa alcune deprivazioni educative, e non altre, non è neutro (Cima, 2019). Questo capitolo ha evidenziato come le rappresentazioni di infanzia e dell'intersezione tra educazione e povertà provengono da un luogo di enunciazione radicato nel Nord, nella tradizione neoliberale che, celebrando un modello di essere bambini e bambine, compie due azioni: da un lato, riconduce le tante infanzie del Sud – con ripercussioni anche per tutte le persone minorenni con background migratorio che vivono al Nord – a un'unica storia di carenze; dall'altro trascura l'altra faccia della medaglia – molto più opaca – dell'infanzia nata e cresciuta nei paesi ricchi. Poiché il punto di partenza è uno sguardo allenato a individuare le carenze che si accompagnano alle povertà materiali (secondo gli standard occidentali) si rischia di continuare a guardare sotto quel lampione che illumina le povertà "conclamate", "da manuale", trascurando il resto. Forme di disuguaglianza e di marginalità sociali si intersecano e si sovrappongono, invece, all'interno di contesti sempre più complessi, specialmente nelle metropoli contemporanee, dove le dinamiche postcoloniali producono ghettizzazione sociale, ma anche nuovi incroci culturali (Burgio, 2022). Le prospettive postcoloniali e decoloniali consentono allora di mettere in discussione le dinamiche di riproduzione di disuguaglianze e le forme di rappresentazione dell'alterità che sono strettamente connesse al passato coloniale, e che impattano sulle traiettorie di vita dei bambini e delle bambine a tutte le latitudini.

La narrazione delle deprivazioni che incidono sulle traiettorie di vita delle persone minorenni rischia altrimenti di sottostimare alcuni malesseri – quelli che fanno poco rumore, che meno corrispondono alle categorie esistenti – ma anche di non cogliere le risorse di contesti e individui etichettati come "troppo" poveri. Mary Crow Dog, donna della tribù Sioux, ricorda l'allontanamento di molte bambine e bambini indigeni presso altre famiglie affidatarie negli anni '50 e '60 perché «per un'assistente sociale bianca un bagno con lo sciacquone è più importante di una brava nonna» (1991, p. 16). Non si tratta di romanticizzare le condizioni di povertà, né di distogliere l'attenzione dal fatto che molti svantaggi e disuguaglianze che pesano sulle persone minorenni siano radicate nello squilibrio di potere Nord-Sud e richiedano un'azione collettiva per migliorare le loro opportunità di vita (Abebe 2019; Liebel *et al.*, 2023). Si tratta di mettere in discussione quegli assunti che «possono contemporaneamente autorizzare il potere e renderlo invisibile» (Charusheela, 2009, p. 1150). Seguendo il pensiero dell'autrice, porsi in modo critico nei confronti dell'universalismo modernista non equivale a celebrare acriticamente il locale e la tradizione, poiché tale binarietà è ugualmente prodotta dal modernismo. Tale postura fa eco alle parole di Borghi (2020) quando avverte che «ogni volta che ragioniamo in termini di binomio, in termini di coppie e di dicotomie ragioniamo in termini occidentali, moderni e, di conseguenza, coloniali» (ivi, p. 53). La scelta di tratteggiare la pluralità delle infanzie adottando uno sguardo caleidoscopico, alla luce delle prospettive critiche e delle pedagogie militanti, si appella dunque non all'intenzione di "ascoltare" storie diverse per trovare punti in comune, decidere quali capacità mettere in evidenza, trovare misure appropriate per decifrare l'origine dei problemi e come affrontarli; ma alla necessità di rappresentarle partendo da una teoria che aiuti a prevenire la difficoltà degli assunti incorporati (Charusheela, 2009). Tale prospettiva include la scelta di abitare pratiche pedagogiche sul campo che accolgano la molteplicità degli spazi e dei tempi abitati, passando per un'azione educativa che possa «rendere possibili le trasgressioni, intese come movimento contro e oltre i confini (hooks, 2020), e il dissenso, inteso come movimento verso l'incommensurabile (Biesta, 2017)» (Spanò, 2023 *et al.*, p. 12). Si tratta di coltivare prassi aperte a diversi luoghi di enunciazione e modalità di conoscenza, che abilitano altri modi di vivere,

tra i confini e nelle crepe del sistema (Walsh, 2023) dove l'intercultura sia un «terreno di lotta» (Burgio, 2022, p. 99) per combattere le discriminazioni strutturali che operano nei sistemi educativi. Attivare una prospettiva interculturale, allora, non significa limitarsi a indagare la “cultura” altrui, ma interrogare i modelli culturali e operativi che i vari servizi adottano/impongono (Cima, 2022) coltivando un “etnocentrismo eccentrico” per «ammettere il limite del proprio sguardo costruito e costruttore di categorie» e abitare una pedagogia dell'incontro vivificata dalla prospettiva decoloniale (ivi, p. 176). Tali traiettorie – aperte e in divenire – hanno sostanziato il ciclo di teoria-prassi su cui si fonda questa ricerca.

Capitolo 2

Partendo dagli scenari delineati nel capitolo uno, il progetto di ricerca indaga come le disuguaglianze dello *spazio* urbano – in special modo nell’accesso alle opportunità educative – si intersechino con il *tempo* dell’infanzia (con particolare riferimento alla fascia d’età corrispondente alla scuola primaria) contribuendo alla manifestazione di povertà educative multiformi e connesse alle molteplici sfide dei diversi contesti locali.

Come precedentemente evidenziato, l’accesso ad opportunità educative e formative è condizionato dall’area in cui le persone minorenni vivono la loro quotidianità. Le disuguaglianze all’interno delle città hanno delle ricadute sul benessere delle bambine e dei bambini, specialmente di coloro che vivono in vie o quartieri a rischio di segregazione sociale. Tuttavia, anche privilegiare l’accesso ad esperienze “adultizzate” e performanti, escludendo *spazi* in cui le infanzie possano sperimentarsi autonomamente insieme, rappresenta una sottrazione al *tempo* in cui essere “bambini/e e basta” (Demozzi, 2017). Essere deprivati educativamente significa allora non solo sperimentare l’*assenza* di qualcosa, ma anche avere accesso a ritmi, tempi e luoghi *sbilenchi*, distorti, compressi o fuori misura, comunque non rispettosi dei bisogni dell’infanzia. E questa duplice deprivazione si riversa in tutti i contesti: da quello scolastico, ai luoghi dell’educazione non formale, agli spazi informali in cui giocare. In tale prospettiva, le povertà educative riguardano tutte e tutti, tanto i “quartieri-ghetto” quanto i viali “bene” delle città. E quando lo spazio urbano viene vissuto come un insieme di isole confinanti, ma separate, si verificano fenomeni di esclusione non solo a scapito di persone minorenni e adulte che abitano i luoghi più deprivati, ma del territorio tutto, poiché si indeboliscono i legami che sostengono una comunità educante che assicuri «le condizioni attraverso le quali gli individui possano costruire il proprio percorso esistenziale» (Sottocorno, 2022, p. 90). I confini visibili e invisibili che attraversano le città si riversano allora sulle modalità con cui questa viene vissuta, e influenzano in modo consistente le quotidianità dei bambini e delle bambine, riducendo gli spazi di socialità con l’alterità, specialmente quelli non strutturati dall’autorità adulta. Inoltre, indagando la città da un punto di vista postcoloniale, si evidenzia come le dinamiche di eredità coloniale che informano le metropoli contemporanee producono ghetizzazione sociale, pur dando vita anche a nuovi incroci culturali (Burgio, 2022).

Di fronte a territori poliedrici e stratificati, eppure fortemente disconnessi, in cui le deprivazioni educative assumono diverse forme e consistenze, la ricerca ha individuato nella progettazione di occasioni di incontro e di socialità una modalità di rispondere alle sfide rilevate. La messa in campo di esperienze di apertura sui territori intende tracciare sentieri tra territori confina(n)ti, de-perimetrare i raggi di intervento e praticare lo sconfinamento dei servizi educativi così come sono, per sperimentare nuove modalità creative e partecipative di abitare i luoghi della quotidianità (Marcialis, 2020) sperimentando nuovi contatti relazionali.

In questa ricerca, l’arte viene intenzionalmente adoperata come risorsa pedagogica, capace di attivare processi di significazione, relazione e trasformazione identitaria nei percorsi di crescita: l’*atelier* artistico, in particolare, assume il valore di uno spazio generativo (Ciarcià & Dallari, 2016; 2020), inteso come luogo in cui l’esperienza si fa significativa attraverso l’interazione tra individuo e ambiente (Dewey, 2014). In tale spazio l’arte, grazie alla sua valenza trasformativa e relazionale, diviene un *interstizio sociale* (Bourriaud, 2010) permettendo di costruire nuove forme di scambio e relazione tra alterità in contesti complessi ed eterogenei. In questo senso, l’*atelier* diventa un luogo dedicato all’esplorazione di itinerari creativi per rendere visibili concetti e idee attraverso la collaborazione di mente, mani, cuori e corpi (Gandini, 2011). L’esperienza artistica favorisce inoltre processi di strutturazione dell’identità personale (Bertolini, 1996), che passano attraverso l’educare a una dimensione estetica intesa come nutrimento della sensibilità, della creatività,

dell'immaginazione e della percezione profonda di sé, permettendo una reinvenzione e trasgressione continua rispetto ai canoni tradizionali.

Centrale, in tal senso, la pedagogia munariana, che pone l'individuo al centro del processo di apprendimento valorizzando l'irripetibile originalità di ciascuno e il suo ruolo attivo (Munari, 1971), e riconoscendo nell'ambiente un laboratorio di ricerca condiviso in cui adulti e infanzie sovrappongono e intrecciano i propri processi conoscitivi (Esposito, 2023). È all'interno di questa esperienza, per Munari (1977), che si sperimentano in situazione le quattro facoltà umane che fanno di ciascun individuo una peculiare unicità: la *fantasia*, l'*invenzione*, la *creatività* e l'*immaginazione*. La prima, definita la «facoltà più libera delle altre» (ivi, p. 21), è capace di generare nuovi concetti senza vincoli di realizzabilità, ma che trae origine dall'integrazione tra elementi interni e simboli, oggetti, figure e linguaggi dell'ambiente esterno. L'invenzione, sullo stesso piano cognitivo, finalizza la fantasia a un uso pratico, mentre la creatività comprende anche l'aspetto psicologico, sociale, economico e umano, offrendo una risposta trasformativa e critica al mondo. L'immaginazione, infine, è il mezzo per rendere visibile ciò che le altre facoltà pensano, permettendo la costruzione di narrazioni condivise. L'arte si configura pertanto come uno «sfondo integratore» di esperienze attraverso le quali «trasgredire l'apparente e percepire gli infiniti “come” della realtà» (Ciarcia & Dallari, 2016, p. 30). L'incontro tra arte e educazione, quindi, non può ridursi a un fare occasionale o alla mera esecuzione, ma deve favorire processi immaginativi che rendano possibile l'emersione di sguardi plurali, de-centrati e caratterizzati da diversi riferimenti culturali, appartenenze multiple e visioni plurali della realtà (Cadei *et al.*, 2016; Deluigi, 2022b). I linguaggi dell'arte, in tal senso, permettono di raccogliere le narrazioni dei luoghi a partire dalle voci dei soggetti protagonisti, sprigionando il potenziale creativo dei partecipanti e facilitando occasioni di de-centramento, contribuendo a una rilettura del mondo e alla decostruzione di visioni stereotipate, anche in relazione alla marginalità urbana. La dimensione del *margin*e offre così la possibilità di abitare una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi (hooks & Nadotti, 2020) e di coltivare una modalità di osservare «l'universo (come) una cosa sola, un corpo unico fatto di *margin*e e centro» (ivi, p. 60).

A partire da queste prospettive mi sono mossa lungo due assi che consentivano di approfondire il ruolo dell'esperienza artistica nel contrasto alle molteplici forme di deprivazione educativa, promuovendo percorsi inclusivi ed esperienze di interazione tra coetanei e con l'ambiente, adottando una prospettiva interculturale critica e decoloniale (Ferrão Candau, 2013):

- *mappatura delle esperienze artistiche* presenti sul territorio in merito all'utilizzo dell'arte (visiva, performativa ecc.) in contesti educativi situati in aree multiproblematiche, al fine di individuare l'eventuale presenza di interventi volti a generare esperienze di “sconfinamento” spaziale e relazionale per favorire occasioni di incontro tra persone minorenni residenti in diverse aree della città;
- *sperimentazione di interventi arts-based* partecipati e orientati all'“attraversamento” tra aree o quartieri della città, all'esplorazione dei territori, all'interconnessione tra luoghi educativi e alla promozione di esperienze relazionali inclusive tra diverse infanzie, utilizzando il linguaggio dell'arte per attivare dinamiche cooperative tra pari.

Tenendo conto delle potenzialità dell'arte come linguaggio veicolare di significati e relazioni, ho ipotizzato di osservare in che modo l'arte rappresenti per bambine e bambini con diversi background un veicolo espressivo e un'opportunità per entrare in relazione con modalità creative e plurali, anche in assenza di legami pregressi.

La ricerca risponde pertanto alla seguente domanda: *in che modo l'arte può veicolare esperienze relazionali significative e inclusive tra bambine e bambini che vivono in aree della città con diseguale accesso ad opportunità educative?* Tuttavia, era necessario fare un passo indietro e chiedersi preliminarmente: *quali povertà e disuguaglianze educative i bambini e le bambine sperimentano, con*

riferimento agli spazi urbani da loro abitati? Partendo da qui, la ricerca ha evidenziato alcuni elementi chiave, emersi lungo le pratiche, per prefigurare orientamenti metodologici, posture pedagogiche e strategie educative in grado di abitare contesti eterogenei nei quali creare esperienze partecipative e inclusive *arts-based*. L'individuazione di snodi trasversali emersi dalle prassi di territori differenti è in questa sede fondamentale non tanto per restituire una comparazione o una proposta replicabile e oggettiva, quanto per comprendere quali posture pedagogiche attivare per generare forme di dialogo in luogo di confini escludenti.

L'articolazione metodologica che illustrerò di seguito è saldamente radicata nei paradigmi della metodologia qualitativa e partecipativa, aperta ai risvolti impreveduti del campo che possono generare deviazioni, revisioni, punti di svolta. Nei prossimi paragrafi, articolerò l'*impianto metodologico* che, a cascata, ha influenzato le scelte compiute nella *selezione dei contesti* e degli *strumenti per la raccolta dei dati*, la strutturazione ricorsiva delle *fasi di ricerca* e le sue declinazioni operative durante la *mappatura delle esperienze artistiche* e la *sperimentazione degli interventi arts-based*.

2.1 Impianto metodologico

Il framework metodologico qualitativo nel quale si inserisce la ricerca mira a comprendere i fenomeni educativi e sociali indagati privilegiando l'interpretazione dei significati, delle esperienze e delle relazioni che emergono tra persone e contesti (Lucidi *et al.*, 2008; Creswell & Poth, 2017; Denzin & Lincoln, 2018). L'approccio qualitativo si caratterizza per la flessibilità nella raccolta e nell'interpretazione dei dati, che permette di restituire la complessità e la poliedricità delle realtà studiate, la pluralità delle voci e il processo dinamico mediante il quale la conoscenza viene costruita (Flick, 2018). Ho considerato tale prospettiva particolarmente indicata per indagare fenomeni multidimensionali – come le povertà educative – rispetto ai quali le pratiche e le rappresentazioni dei soggetti coinvolti richiedono un ascolto attento e un'analisi radicata nelle specificità di ogni luogo. Questo posizionamento epistemologico si distingue da quello quantitativo, che privilegia le variabili misurabili e le relazioni statisticamente rilevabili, per concentrarsi su “come” e “perché” le persone agiscono, pensano e vivono in un determinato ecosistema educativo (Patton, 2014). La ricerca qualitativa, infatti, consente di cogliere la dimensione processuale e relazionale dei fenomeni, restituendone la trama di contraddizioni, tensioni e risorse che li attraversano (Flick, 2018). L'aspetto partecipativo che contraddistingue il disegno di ricerca si configura in continuità con questo paradigma, poiché valorizza il coinvolgimento dei soggetti come co-costruttori di senso, rendendo la riflessione sul campo un elemento fondante e non accessorio del processo conoscitivo (Denzin & Lincoln, 2018). Nell'accedere al campo, dunque, non ho unicamente “applicato” teorie predefinite, ma mi sono anche impegnata a mettere in discussione paradigmi, presupposti e il mio stesso posizionamento personale-professionale, adottando una modalità ricorsiva: ogni passo in avanti nelle pratiche ne sollecitava uno indietro nella teoria, e viceversa, in una dinamica costantemente riflessiva rispetto ai processi attraversati (Holmes, 2020; Rowe, 2014; Underhill-Sem, 2020).

La scelta delle metodologie non è dunque stata neutra né strumentale, ma si è trattato piuttosto di fare riferimento a un paradigma che “prende posizione” rispetto alle disuguaglianze educative indagate, che riconosce la polifonia dei saperi e che si apre a una conoscenza dal basso, in cui le voci di infanzie, professionalità educative e comunità locali diventano co-costruttrici di senso (Ferrão Candau, 2013; Walsh, 2008). Tale scelta ha richiesto un continuo approccio riflessivo sulla mia posizionalità in relazione ai luoghi attraversati e ai soggetti partecipanti, interrogandomi sui privilegi e le limitazioni, sulle dinamiche di potere, sui processi decisionali e gli snodi etici emersi lungo il cammino. In questa prospettiva, la ricerca diventa un campo in cui impegnarmi nella sperimentazione di approcci decoloniali (Walsh, 2023) per esercitare la disobbedienza epistemica (Mignolo, 2009) rispetto alle narrazioni dominanti. Al fine di rispondere alla necessità di un paradigma di ricerca partecipato e intenzionato a riflettere criticamente sulle dinamiche sottese ai processi di conoscenza, ho individuato tre principali pilastri metodologici, che approfondisco di seguito.

2.1.1 Ricerca-Azione Partecipativa

Le caratteristiche fondanti della Ricerca-Azione Partecipativa (RAP) riguardano il ruolo attivo dei soggetti coinvolti e l'integrazione tra azione, osservazione e riflessione, e la contrapposizione a una logica estrattiva o unidirezionale della conoscenza (Stringer, 2007; Kemmis *et al.*, 2014). In questo modello, i partecipanti non sono semplici "oggetti" di studio, ma diventano co-ricercatori, collaborando attivamente alla definizione dei problemi, alla progettazione delle azioni e alla valutazione dei cambiamenti (Cornish *et al.*, 2023). L'intreccio tra teoria e pratica permette di co-costruire risposte situate, capaci di accogliere la complessità dei contesti e di favorire il dialogo tra saperi (Orefice, 2006).

Lungo le traiettorie di ricerca, ho adottato la RAP non solo come strumento, ma come postura etica, in continuità con un quadro teorico che invita a decolonizzare i saperi e a indagare criticamente le asimmetrie di potere tra ricercatrice e soggetti (Holmes, 2020; Cooper *et al.*, 2024). Seguendo una prospettiva freiriana, ho ritenuto infatti insufficiente "studiare" il quadro teorico relativo alle disuguaglianze educative senza interrogarmi sulle voci, le posizioni e gli sguardi che ne costruiscono la conoscenza (Freire, 2003; Walsh, 2013a). In questo senso, la RAP si intreccia profondamente alle istanze decoloniali e alla ricerca *con* le infanzie, riconoscendo la complessità delle relazioni tra Nord e Sud globale, tra persone adulte e minorenni, valorizzando i saperi ai margini (Kindon *et al.*, 2007; Cornish *et al.*, 2023; Lenette, 2022). Seguendo tale prospettiva, si riconosce a bambine e bambini la capacità di plasmare attivamente la realtà e contribuire alla trasformazione delle condizioni che le riguardano, rifiutando una concezione univoca e universalista dell'infanzia (Liebel, 2020; Imoh & Okyere, 2020; Rabello de Castro, 2020; 2024). Il paradigma partecipativo si è dunque rivelato fondamentale per abitare la complessità dei contesti e per ascoltare le "contronarrazioni" (Andrew, 2004) che provengono dai territori, dalle comunità, dalle infanzie e dalle professionalità educative coinvolte. La permeabilità tra teoria e prassi lungo le fasi ricorsive della ricerca ha così condotto a un continuo riposizionamento: le suggestioni emerse dai contesti italiani e keniani hanno sollecitato una rilettura critica del quadro teorico, mentre gli approcci postcoloniali e decoloniali hanno orientato la riflessione sulle pratiche, generando una circolarità fertile tra concettualizzazione, azione e revisione. La RAP mi ha infine permesso di accedere ai contesti educativi non come osservatrice esterna, ma come ricercatrice e persona immersa nei processi e nelle relazioni, in ascolto della pluralità di voci, esperienze e interpretazioni non confinate a categorie rigide o predefinite (Orefice, 2006). La sua natura flessibile e ricorsiva è risultata indispensabile per affrontare la complessità e l'imprevedibilità dei processi educativi, consentendo continue negoziazioni di significati, strumenti e attività, pur mantenendo al contempo il rigore nell'analisi dei dati (Stringer, 2007; Kemmis *et al.*, 2014).

2.1.2 Arts-Based Research

L'Arts-Based Research (ABR) considera i linguaggi artistici – pittura, disegno, performance, fotografia, poesia, musica, teatro – sia strumenti d'indagine, sia forme di elaborazione e interpretazione della conoscenza (McNiff, 2008; Barone & Eisner, 2012) attraverso processi estetici, immaginativi ed esperienziali che divengono modalità privilegiate per indagare realtà personali e collettive. La ricerca *arts-based* si pone in continuità con la RAP in quanto coinvolge i soggetti nel processo creativo favorendo la co-costruzione di senso e la valorizzazione di sguardi plurimi (Jokela & Huhmarniemi, 2018) privilegiando la dimensione simbolica, relazionale e trasformativa dell'atto artistico come veicolo di espressione, empowerment e cambiamento sociale (Denzin, 2003; Finley, 2008).

In ottica decoloniale, questo approccio risulta particolarmente efficace per aprire a prospettive di ricerca soggette a marginalizzazione e interrompere i circuiti di rappresentazione egemonica e

riduttiva dell'alterità che caratterizzano la produzione di sapere occidentale, promuovendo la costruzione dialogica della conoscenza (Seppälä, Sarantou & Miettinen, 2022; Lenette, 2022). Questi aspetti rappresentano per me una risposta concreta all'esigenza di una ricerca che sappia mettere in discussione le asimmetrie di potere e promuovere spazi di co-costruzione di conoscenza.

L'adozione di metodologie creative si è dimostrata inoltre particolarmente feconda nel lavoro con le infanzie, che sperimentano gli spazi urbani e opportunità educative da prospettive divergenti rispetto a quelle degli adulti, spesso poco accessibili o valorizzabili da strumenti di ricerca "tradizionali" e connotati dal linguaggio verbale (Zuccoli, 2023). L'ABR, attraverso i linguaggi artistici e creativi, consente invece di far emergere gli aspetti relazionali e affettivi delle esperienze infantili, e di superare barriere linguistiche e culturali generando narrazioni "altre" e restituendo dignità espressiva a chi è tradizionalmente oggetto di rappresentazione (Finley, 2008; McNiff, 2008; Lenette, 2022). L'esperienza artistica diventa allora uno spazio in cui coltivare più ampi spazi di libertà, anche in relazione a tematiche più complesse da verbalizzare. Questa prossimità ai vissuti delle persone minorenni è fondamentale in quanto consente di generare saperi non prescrittivi, ma radicati nelle esperienze dei soggetti. La scelta di integrare la Ricerca-Azione Partecipativa con l'Arts-Based Research risponde dunque all'esigenza di indagare le esperienze delle infanzie in contesti urbani diseguali in modo partecipato superando i limiti metodologici degli approcci tradizionali e mettendo al centro la voce dei bambini e delle bambine come protagonisti attivi del processo di conoscenza (Lenette, 2022; Cornish *et al.*, 2023).

2.1.3 Grounded Theory

La *Grounded Theory* (Glaser, & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1997; Charmaz, 2014) ha infine consentito di valorizzare l'emergere progressivo di categorie interpretative grazie alla sua capacità di costruire teorie radicate nei dati empirici, attraverso percorsi sistematici ma flessibili di raccolta e analisi (Glaser & Strauss, 1967). L'idea centrale è che la teoria sia "radicata" – *grounded* – nell'esperienza concreta, evitando l'applicazione di quadri teorici predefiniti. Le diverse correnti condividono questo obiettivo ma divergono per approccio epistemologico, procedure analitiche e ruolo di chi fa ricerca. La versione di Strauss e Corbin si distingue per una struttura analitica dettagliata e la ricerca attiva delle relazioni tra categorie (Strauss & Corbin, 1997). Glaser, invece, sostiene un metodo più induttivo, in cui le categorie devono emergere spontaneamente dai dati, senza forzature procedurali. Charmaz propone infine una prospettiva costruttivista e interpretativa, in cui la teoria è il risultato di una co-costruzione tra dati, ricercatore e contesto, riconoscendo esplicitamente il ruolo attivo e riflessivo di chi analizza (Charmaz, 2014).

L'approccio costruttivista alla Grounded Theory di Charmaz (*Ibidem*) è quello che meglio si accorda con la necessità di riconoscere e riflettere criticamente sulla mia posizione durante la costruzione della conoscenza in sede di analisi dei dati. In tal senso, la Grounded Theory consente di evitare la pretesa di una verità oggettiva e universale, ponendosi invece come un processo interpretativo che valorizza il senso soggettivo dato dagli attori sociali e le intenzioni dietro le loro azioni. Il rigore metodologico della Grounded Theory costruzionista si fonda su strategie analitiche che pongono al centro la co-costruzione della conoscenza tra ricercatrice, dati e contesto. Nel mio percorso di ricerca, la codifica è avvenuta attraverso un processo riflessivo e iterativo, volto a costruire categorie e sottocategorie non come semplici "scoperte" nei dati, ma come esiti di un dialogo attivo con il materiale empirico (*Ibidem*). La scrittura di memo riflessivi ha accompagnato ogni fase dell'analisi, permettendo di tracciare sia l'evoluzione delle categorie che la mia posizione di ricerca, le intuizioni e i dubbi emersi lungo il percorso. Questo approccio valorizza la complessità dei significati e l'attenzione alle sfumature interpretative (*Ibidem*). La Grounded Theory costruzionista, infatti, non solo sconsiglia di imporre categorie o teorie esterne ai dati, ma invita a interrogarsi criticamente sulle proprie assunzioni e sulle influenze provenienti dalla letteratura di riferimento, considerandole risorse

per il confronto piuttosto che vincoli, e mantenendo sempre al centro la specificità del contesto studiato e la voce dei partecipanti (Mills, Bonner & Francis, 2006).

2.1.4 Ricerche partecipative con le infanzie: riflessioni decoloniali

In una ricerca partecipativa con le infanzie, tesa a misurarsi con l'approccio decoloniale, emergono snodi metodologici e posizionali che vanno affrontati con consapevolezza critica e trasparenza riflessiva. Innanzitutto, occorre riconoscere che il paradigma partecipativo rischia di essere svuotato del proprio potenziale emancipatorio quando la partecipazione delle bambine e dei bambini è regolata e indirizzata secondo logiche utilitaristiche e adultocentriche, nelle quali l'adulto resta spesso il regista delle scelte, persino laddove si attivano spazi di agency per le infanzie (Liebel, 2020; Imoh & Okyere, 2020). La dinamica del "dare voce" come semplice possibilità di esprimersi si rivela insufficiente se non sono previsti dispositivi reali di ascolto e di influenza sulle decisioni da parte delle persone minorenni (Lundy, 2007; Sinclair, 2004). Esiste il rischio concreto di forme di "ventriloquismo etnografico", dove la voce dei bambini e delle bambine viene interpretata o strumentalizzata secondo i codici degli adulti, neutralizzando l'agency infantile e mantenendo salda l'asimmetria epistemica (Satta, 2023). A tal proposito, secondo Gallagher (2008), nel riflettere criticamente sulle dinamiche di potere bisogna tenere conto del fatto che, per quanto sia necessario riconoscere che gli adulti sembrano essere più potenti, il loro dominio incontrerà sempre la resistenza e l'opposizione delle infanzie, rendendo tale potere «un edificio traballante che crolla da tutte le parti» (p. 145). È inoltre necessario prendere atto che, nell'avviare un framework di ricerca partecipativo, «non possiamo controllare le complesse dinamiche di potere che caratterizzano il campo» (Barker & Smith, 2001, p. 146) ma è possibile intervenire in questi giochi per riconfigurare le relazioni, poiché non è possibile trascenderle (Gallagher, 2008).

Seguendo le riflessioni dell'autore (*Ibidem*), nel misurarmi criticamente con le dinamiche di potere nei contesti ho ritenuto necessario riconoscerne l'esistenza in tutta la loro molteplicità e multidimensionalità: nelle relazioni tra ricercatrice e infanzie, tra insegnanti o educatori/educatrici e persone minorenni, tra pari, tenendo anche conto dell'influenza dell'ambiente (formale o non formale, strutturato e al chiuso o destrutturato e aperto, ecc.) mettendo in discussione le disuguaglianze di potere dovute alle condizioni sociali o alle discriminazioni basate su pregiudizi razziali, di genere e/o di età. (Liebel, 2020).

L'approccio decoloniale ha in tal senso richiesto una costante interrogazione sul mio posizionamento e sulle relazioni di potere che strutturano le interazioni tra adulti e infanzie, senza sottovalutare che tali dinamiche non possono essere annullate ma solo tematizzate e criticate. Come sottolineano Spyrou, Rosen e Cook (2019), chi fa ricerca è sempre una presenza co-costitutiva nei processi di indagine, e la sua localizzazione geopolitica ed epistemica agisce sulle realtà che decide di mettere in luce. In tale prospettiva, la riflessività sulla mia posizione – situata e mobile – si intreccia con l'ambizione di produrre una *ricostruzione epistemica e soggettiva* (Mignolo & Walsh, 2018): secondo Rabello de Castro (2024) rispetto alle infanzie «la ricostruzione epistemica riguarda il processo di sentirsi autorizzati a pensare con le proprie parole e non essere ostacolati dalla conoscenza degli altri» mentre, per chi fa ricerca, concerne imparare a pensare e sentire in modo diverso, a sganciarsi dai metodi e dalle teorie conosciuti. Pertanto, avvisa l'autrice, la partecipazione delle infanzie non garantisce un cambiamento sociale efficace – spesso fuori dalla portata sia delle persone minorenni che delle ricercatrici e dei ricercatori – mentre ciò che può essere desiderato e ottenuto dalle bambine e dai bambini (e insieme a loro) è la possibilità di sperimentare la conoscenza. Secondo Spyrou (2011) è essenziale considerare la questione della voce e della rappresentazione infantile, intesa non solo come espressione ma come invito a riflettere in modo continuo sulle proprie posizioni epistemologiche e soggettive, sulle ideologie implicite e sugli interessi che influenzano la ricerca, le relazioni e i risultati. Ritengo dunque cruciale mantenere una postura di riflessività su questi aspetti

lungo le diverse traiettorie di ricerca, esplicitando gli snodi critici che sono emersi dalle pratiche nei diversi contesti attraversati.

2.1.5 I contesti coinvolti

In continuità con i paradigmi metodologici, la *scelta del campo di ricerca* è ricaduta su luoghi educativi formali e non formali radicati sia nel Nord che nel Sud globale (Italia e Kenya) con l'intento di contribuire ad illuminare le diverse sfaccettature della quotidianità delle infanzie e di restituirne rappresentazioni poliedriche, distanti dalla contrapposizione tra il modello nord-centrico del *global child* e le infanzie del Sud del mondo. Questo approccio nasce dalla volontà di far emergere le differenti esperienze infantili e le forme di povertà educativa, restituendo una trama di significati complessa e situata. La mappatura delle esperienze esistenti e la sperimentazione di azioni in sinergia con le comunità locali dei due Paesi mi ha consentito di approfondire e diffondere pratiche bottom-up scaturite dall'attivazione delle risorse comunitarie per costruire attraversamenti possibili tra centri e margini (spaziali, relazionali ed epistemici) con l'intento di coltivare una prospettiva *pluriversale* (Borghi, 2020) che metta in discussione la stessa nozione dominante e gerarchica di centralità e marginalità (Fainelli, 2025).

La selezione dei contesti è stata dunque volta a intercettare la complessità delle povertà educative al di là di immaginari superficiali. Ho privilegiato territori dove fosse possibile attivare processi partecipativi, anche partendo da collaborazioni pregresse. In particolare, le precedenti azioni a cui ho preso parte nell'ambito di progetti internazionali in sinergia con scuole e organizzazioni keniane (Cuccu, 2022; Deluigi *et al.*, 2021) mi hanno permesso di poter contare su relazioni collaborative già esistenti.

Ho quindi individuato aree urbane estremamente eterogenee – dalle città metropolitane alle frazioni, muovendomi tra quartieri marginalizzati centrali o periferici – caratterizzate da disuguaglianze socio-economiche e culturali. In tali contesti, la scelta di coinvolgere sia luoghi formali (scuole pubbliche e private) che non formali (associazioni, cooperative, spazi aggregativi, *community-based organizations*) è stata determinante per accedere a una pluralità di spazi, prospettive e dinamiche relazionali, evitando riduzioni semplicistiche e valorizzando la complessità delle esperienze infantili. In questi ambiti le dinamiche sfaccettate di inclusione ed esclusione offrono un terreno fertile per indagare le povertà educative nelle loro diverse declinazioni. Di seguito una tabella esemplificativa (Tab. 1) che sintetizza i contesti complessivamente coinvolti:

Tab. 1: Contesti coinvolti.

Azione	Paese	Località	Enti	Periodo
Mappatura esperienze artistiche	Italia	7 città	11 enti del terzo settore (fondazioni, organizzazioni non governative, cooperative sociali, associazioni, circoli Arci) 1 scuola primaria pubblica	maggio 2023 – ottobre 2024
	Kenya	Nairobi	2 <i>Community-based Organizations</i>	marzo 2024
Sperimentazioni <i>arts-based</i>	Italia	Macerata	4 scuole primarie pubbliche 1 istituto salesiano	ottobre 2023 – maggio 2024
	Kenya	Kilifi	2 scuole primarie private 1 <i>Community-based Organization</i>	febbraio – luglio 2024

L'approccio epistemologico adottato, fondato sulla partecipazione, la riflessività e il dialogo interculturale, ha permesso non solo di cogliere la complessità delle esperienze educative, ma anche di attivare confronti e scambi interculturali, intergenerazionali e tra differenti istituzioni. La pluralità

di contesti ha pertanto rappresentato una risorsa per restituire alcuni tasselli delle infanzie contemporanee, aprendo a spazi di riflessione pedagogica e di rilettura critica di relazioni e situazioni.

2.1.6 Raccolta dati

La raccolta dati relativa alle diverse attività è stata condotta con una compresenza di strategie e strumenti sostanzianti, trasversalmente, da una postura riflessiva (Mortari, 2003) e un'attenzione micropedagogica (Demetrio, 1992) alle componenti dei processi in corso.

Mortari (2003) definisce la riflessività una pratica che va *oltre il mero sapere tecnico*, impegnando chi fa ricerca in un continuo processo di auto-osservazione, interrogazione critica e presa di consapevolezza delle proprie scelte, degli assunti e delle emozioni che guidano l'agire educativo. L'autrice sottolinea che la riflessione deve essere una *disciplina della pratica*, un esercizio costante di pensiero critico che, partendo dall'esperienza concreta, genera sapere situato e trasformativo. La riflessività, quindi, non è un momento separato dall'azione, ma una dimensione che permea tutto il percorso di ricerca, favorendo la messa in discussione delle teorie in uso e la costruzione di conoscenza attraverso la narrazione, la scrittura riflessiva e il confronto collettivo.

Per "micropedagogico", invece, Demetrio si riferisce a

uno spazio-tempo determinato entro il quale si realizza un intervento formativo che includa (...) un'attenzione per la progressiva scoperta delle componenti in gioco, delle loro connessioni, delle regole che le sottendono e dei punti di vista dei soggetti che ad essa partecipano (1992, p. XXI).

Questa prospettiva ha guidato il mio sguardo a cogliere «l'irrilevante apparente» (ivi, p. 85) lungo le azioni messe in campo.

Nella ricerca, alle posture adottate ha fatto seguito l'utilizzo di una pluralità di *strategie e strumenti di raccolta dati*, raggruppati nella tabella sottostante (Tab. 2) in base alle finalità della ricerca e ai diversi soggetti coinvolti: infanzie, adulti (professionalità educative o artistiche, famiglie) e me stessa in quanto ricercatrice. La coerenza tra quadro teorico, paradigma metodologico e obiettivi di ricerca ha guidato le mie scelte, pur lasciandomi aperta la possibilità di rinegoziare, adattare e rivedere gli strumenti mentre il campo mi restituiva progressivamente ulteriori esigenze, risorse e prospettive.

Tab. 2: Strategie e strumenti per la raccolta dati.

Azione	Soggetti	Finalità	Strategie e strumenti
Mappatura esperienze artistiche	Professionalità educative e artistiche, rappresentante di classe	-far emergere le prospettive delle persone partecipanti.	interviste semi-strutturate.
Sperimentazioni <i>arts-based</i>	Infanzie	-far emergere le prospettive delle persone partecipanti; -attivare dinamiche relazionali.	metodi <i>arts-based</i> grafico-visuali (produzione di disegni, foto, mappe contestuali, pittura, collage); conversazioni esplorative elicitate da artefatti visuali.
	Famiglie	-far emergere le prospettive delle persone partecipanti.	interviste semi-strutturate; questionario a risposta mista; conversazioni esplorative in contesti informali.

	Professionalità educative o artistiche	-far emergere le prospettive delle persone partecipanti; -documentare le azioni condotte.	interviste semi-strutturate; focus group; osservazione (partecipante e non partecipante); foto; schede di osservazione.
Documentazione personale	Ricercatrice	-documentare le azioni condotte; -rielaborare criticamente le esperienze di ricerca e i personali posizionamenti; -supportare il processo di codifica e costruzione teorica durante l'analisi dei dati.	osservazione (partecipante e non partecipante); materiali audiovisivi (foto, registrazioni audio); note di campo (note di osservazione diretta; diario di campo riflessivo); memo analitici (Grounded Theory); schede di osservazione.

Data l'intersezione di dati verbali e visivi – interviste, disegni, fotografie, note di campo – ho fatto riferimento alla tecnica della triangolazione al fine di rilevare corrispondenze, confermare risultati e generare un'interpretazione più densa e attendibile dei fenomeni indagati, in coerenza con una metodologia qualitativa che valorizza la polifonia delle voci e la complessità situata (Flick, 2004). Nella ricerca qualitativa, la validazione non si basa infatti sulla replicabilità, ma sulla coerenza tra procedimenti metodologici e risultati. La triangolazione diventa in tal senso uno strumento essenziale per garantire affidabilità e rigore scientifico, permettendo l'analisi da diversi angoli e il confronto delle informazioni per ridurre i *bias* derivanti da una singola prospettiva. Ho dunque fatto riferimento a questa tecnica al fine di intersecare strumenti di raccolta dati provenienti da diverse fonti – infanzie, famiglie, professioni educative eterogenee – con l'obiettivo di aumentare la validità e la ricchezza interpretativa della ricerca. In questo senso, la triangolazione funge pertanto da quadro riflessivo per progettare il disegno di ricerca, adattare gli strumenti e sostenere l'interpretazione analitica (Caillaud & Flick, 2017). La convergenza delle informazioni tra le diverse tecniche ha permesso di confermare le tematiche emergenti, mentre la complementarità tra i dati ha reso possibile un approfondimento progressivo delle tematiche, passando da una visione generale a una comprensione più specifica e articolata.

Le strategie e gli strumenti descritti di seguito ricorrono trasversalmente in tutti gli interventi e riguardano l'*osservazione partecipante* e la documentazione di azioni e posture di ricerca attraverso i *materiali audiovisivi* e le *note di campo*.

Nei contesti ho quasi sempre partecipato alle attività insieme a infanzie e adulti, al fine di ridurre la distanza sociale e di cogliere la complessità delle dinamiche educative attraverso l'immersione nelle pratiche (Emerson *et al.*, 1995; Semi, 2010; Formisano *et al.*, 2024). Ciò mi ha consentito di osservare “dal di dentro” le sperimentazioni messe in campo e alcune attività rilevate durante la mappatura delle esperienze artistiche esistenti.

La riflessività mi ha spinto a interrogare costantemente le mie posture e gli accadimenti sul campo attraverso il ricorso a *note di campo*, che hanno favorito la metacognizione e la trasparenza metodologica (Fabbri, 2019). La riflessione sull'azione è diventata sia uno strumento individuale di crescita e consapevolezza professionale, sia uno spazio collettivo per la rielaborazione critica dell'esperienza, in coerenza con l'idea di una comunità che apprende e cresce insieme attraverso il confronto e il dialogo sulle pratiche (Wenger, 2006). Questa modalità mi ha permesso di prendere coscienza delle trasformazioni personali e di come esse influenzassero la co-costruzione di significati, facilitando un apprendimento reciproco tra ricercatrice, adulti e persone minorenni. Gli strumenti utilizzati in tal senso sono stati il *diario di bordo*, la redazione di *note analitiche* o la registrazione di *note vocali* dopo gli incontri e la *documentazione visuale* attraverso lo scatto di foto.

Le riflessioni scritte o vocali, prodotte sia “a caldo”, immediatamente dopo le azioni sul campo, sia in momenti successivi per ripercorrere quanto accaduto, sono diventate un mezzo prezioso per annotare impressioni, emozioni, dubbi e intuizioni. La fotografia è stata inoltre utilizzata come strumento di registrazione visiva delle dinamiche relazionali, al fine di contribuire a cogliere l'*irrilevante apparente* (Demetrio, 1992) in situazione e a integrare l'analisi delle dinamiche tra pari osservate. Alla documentazione fotografica ho inoltre affiancato la registrazione audio delle conversazioni informali e delle interviste semi-strutturate, previa autorizzazione delle persone partecipanti. Queste tracce sonore hanno permesso di cogliere ulteriori aspetti delle interazioni e delle condivisioni di saperi.

Per quanto riguarda le procedure di consenso informato e di protezione dei dati, queste sono state predisposte in coerenza con il contesto locale e le modalità già utilizzate dai contesti. In Italia, il consenso alla partecipazione delle persone minorenni è stato espresso dai genitori mediante la firma di un modulo specifico, mentre in Kenya l'autorizzazione è stata concessa dalle figure educative o scolastiche di riferimento (dirigente, coordinatrice, coordinatore o educatori). I dati demografici raccolti – età, genere e scuola frequentata – sono stati trattati esclusivamente in forma aggregata per garantire la non identificabilità degli individui. Gli adulti intervistati hanno inoltre firmato un modulo di consenso informato in cui si dichiara l'anonimizzazione dei dati e l'uso di codici identificativi per le trascrizioni delle interviste. Le fotografie sono state realizzate privilegiando inquadrature che non riprendessero i volti; nei casi in cui ciò non fosse possibile, le immagini utilizzate in occasione di conferenze o presentazioni, o inserite in questa dissertazione, hanno subito un trattamento di oscuramento dei volti al fine di impedire il riconoscimento dei soggetti minorenni.

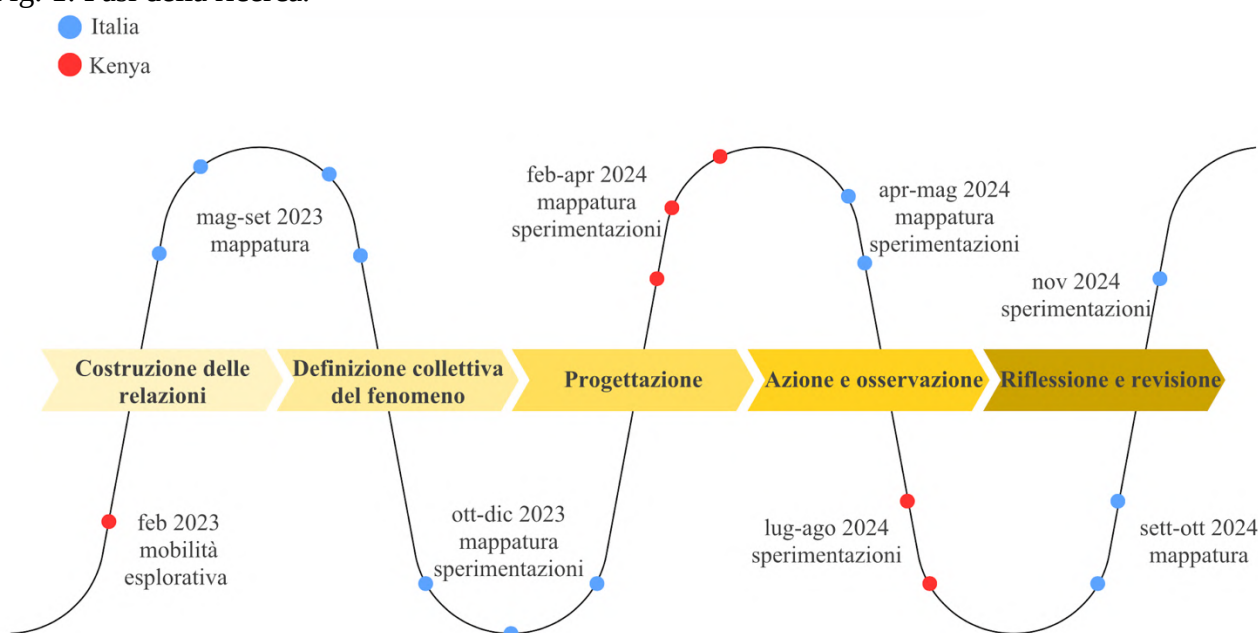
Accanto alle scelte metodologiche, ritengo inoltre necessario esplicitare le limitazioni di cui tenere conto lungo le traiettorie di ricerca.

La metodologia qualitativa e partecipativa adottata, sebbene necessaria per cogliere la complessità delle pratiche educative e delle relazioni, presenta infatti dei limiti in termini di generalizzabilità e di replicabilità su larga scala. La scelta dei contesti è influenzata da logistiche, legami pregressi e disponibilità dei soggetti, e per quanto questo elemento rappresenti una risorsa, ne consegue una limitata possibilità di trasferibilità tra territori e di approfondimento delle diverse povertà educative e dinamiche di inclusione. La co-costruzione dei saperi e la riflessività costante sul mio posizionamento epistemico sono le strategie messe in campo per evitare i rischi di estrattivismo, soprattutto nei contesti keniani, nei quali la mia figura è marcatamente *outsider*. Tuttavia, tali accorgimenti non sono in grado di eliminare completamente il rischio di influenzare attraverso filtri interpretativi e personali categorie di lettura la restituzione delle prospettive raccolte dai diversi partecipanti, specialmente delle persone minorenni. Tenendo conto di questi aspetti, ritengo sia comunque possibile, a fronte delle azioni che illustrerò di seguito, delineare alcune raccomandazioni rilevanti per la messa in campo di interventi *arts-based* partendo da esperienze, strategie e posture educative, che, sebbene legate a contesti specifici, manifestano aspetti trasversalmente rilevanti.

2.2 Fasi della ricerca

Al fine di illustrare le fasi della ricerca in modo rigoroso e aderente agli accadimenti, ho scelto di combinare due modelli di Ricerca-Azione Partecipativa: quello di Kemmis e McTaggart (Kemmis *et al.*, 2014) e quello di Kindon, Pain e Kesby (2007). Questa soluzione mi ha permesso, da un lato, di evidenziare la centralità della dimensione relazionale e collettiva della partecipazione (*Ibidem*) e, dall'altro, di valorizzare l'intreccio tra azione e osservazione che struttura la riflessività della ricerca (Kemmis *et al.*, 2014). L'immagine sottostante (Fig. 1) rappresenta la natura ricorsiva del processo messo in atto.

Fig. 1: Fasi della ricerca.



Le azioni implementate in Italia e in Kenya coprono complessivamente due anni solari (2023 e 2024). Le esperienze rilevate e le attività sperimentate nei diversi contesti durante le andate e i ritorni tra i due Paesi – in occasione di tre mobilità di ricerca all'estero, la prima di carattere più esplorativo, le successive operative – hanno portato con sé ad ogni passaggio un bagaglio denso di elementi attivatori di riflessioni fondamentali per affinare posture, strategie, progettazioni in itinere e, talvolta, per fare fronte a svolte impreviste. Le cinque fasi ricorsive individuate – *costruzione delle relazioni*; *definizione collettiva del fenomeno*; *progettazione*, *azione e osservazione*; *riflessione e revisione* – sostanziano ogni intervento messo in campo, e si configurano come soglie da attraversare ripetutamente – non sempre in quest'ordine – ognuna delle quali si alimenta delle precedenti e rigenera le successive, beneficiando di soste, passi indietro o cambi di direzione in ascolto dei processi generati dalle interazioni tra tutti i soggetti in ricerca e con l'ambiente circostante. Di seguito descriverò le caratteristiche trasversali di ogni fase, bilanciando un'illustrazione “a blocchi” – per offrire una maggiore chiarezza sulle rispettive caratteristiche fondanti – con l'esplicitazione degli elementi di ibridazione e di contaminazione tra i diversi momenti dell'indagine.

Per *costruire relazioni* che consentissero di avviare progettualità partecipate sono partita, quando possibile, da reti collaborative avviate nell'ambito di progettualità precedenti – per poi coinvolgere contesti nuovi – in modo da poter contare su un terreno fertile di fiducia professionale reciproca sul quale avviare le successive azioni. Questo aspetto ha contribuito ad agevolare e rendere più “informale” il mio ingresso in alcuni contesti, facilitando la prossimità e arginando, seppure parzialmente, le limitazioni derivanti dall'essere una figura esterna, quando non marcatamente straniera.

Fin dalle battute iniziali ho privilegiato modalità d'incontro in presenza – compatibilmente con le esigenze dei partecipanti, i limiti logistici e la distanza geografica – all'interno dei contesti formali di appartenenza o di luoghi informali accoglienti in cui ri-attivare i dialoghi e le collaborazioni. Tuttavia, è stato necessario combinare tali incontri con modalità a distanza, in modo da avere cura di legami e traiettorie collaborative nel lungo periodo, anche durante le necessarie pause tra un ciclo di attività e l'altro, a causa dei periodi di mobilità o dei rientri in sede.

Le modalità di primo contatto sono state variegate: talvolta è stato centrale il ruolo di figure rappresentative o deputate al coordinamento, talaltra il rapporto diretto con singole professionalità educative che hanno supportato la presentazione della proposta su un piano formale. In Kenya, la mediazione della supervisora di tesi – grazie alle progettualità pregresse e in itinere attraverso le quali

è stata consolidata un'ampia rete di collaborazione nei territori (Deluigi, 2022a; Deluigi & Aruba, 2023; Deluigi *et al.*, 2023) – e/o la presenza di figure locali intermedie mi ha permesso di accedere a contesti di cui avevo una conoscenza parziale e limitata, consentendomi di entrare “in punta di piedi” e di beneficiare di dialoghi informali densi di significato. Nelle diverse interazioni, mi sono impegnata ad esplicitare una postura di dialogo aperto all'ascolto di prospettive altre, orientato a porre le basi per la condivisione e la combinazione di sguardi e competenze, e alla costruzione e negoziazione di traiettorie progettuali partecipate. Questa intenzione, se da un lato non mi ha messo al riparo dagli inevitabili “inciampi” lungo il percorso, dall'altro mi ha permesso di abitarli con una maggiore riflessività, in quanto snodi di apprendimento per mettere in tensione le prefigurazioni da cui ero partita con gli effettivi scenari incontrati sul campo.

La necessità di *definire collettivamente i fenomeni* indagati nella ricerca si è fin da subito misurata con alcuni ostacoli strutturali. Il fatto che la condizione necessaria di una Ricerca-Azione Partecipativa risieda nell'individuazione di un problema *insieme* alla comunità di riferimento si confrontava infatti con il limite insito nel percorso di dottorato, che richiede *a priori* la definizione di uno scenario e l'ipotesi di una proposta d'intervento (Kindon *et al.*, 2007). Seppur in modo ampio e aperto a successivi contributi, avevo già quindi tracciato una prima direzione di senso e un'idea progettuale e operativa. La strategia che ho deciso di adottare è stata dunque quella di raccogliere il feedback dei soggetti successivamente coinvolti rispetto all'effettiva rilevanza dei temi d'indagine. Si trattava di comprendere se lo scenario di partenza individuato *rappresentasse effettivamente un problema*, ovvero se le disgregazioni e le disuguaglianze territoriali in campo educativo e la carenza di scambi tra bambini e bambine al di fuori dei contesti abituali costituissero delle problematiche concretamente percepite. In secondo luogo, era necessario approfondire quali fossero le rappresentazioni, le credenze, le esperienze presenti nei contesti relativamente all'utilizzo dell'arte in campo educativo, in modo da capire se lo strumento d'intervento ipotizzato avesse, nei diversi territori, una sua ragione d'essere. In tal senso, la definizione del fenomeno è ruotata attorno a tre macro-temi principali, aperti alle sollecitazioni dei soggetti:

- *i linguaggi artistici nelle prassi educative*: le esperienze, gli impatti, le riflessioni sul loro utilizzo;
- *i contesti*: le infanzie e le agenzie educative nei territori, le povertà e le opportunità educative, le relative istanze a cui dare risposta;
- *le relazioni*: modalità d'incontro tra bambini e bambine negli spazi urbani, le alleanze educative e il lavoro di rete tra enti locali.

La definizione di queste aree tematiche è emersa da una tessitura di voci e rappresentazioni eterogenee, condivise da bambine, bambini, adolescenti, genitori, insegnanti, professionalità educative e del settore artistico, responsabili del coordinamento di scuole, enti del terzo settore e organizzazioni comunitarie. La costante contaminazione con la revisione della letteratura e le attività agite o osservate hanno ulteriormente arricchito e consentito di approfondire e rileggere criticamente i fenomeni indagati, restituendo un ritratto polifonico e multidimensionale dei temi emersi. In continuità con questo approccio, ho adottato un'ampia varietà di strumenti di raccolta dati, strutturati in maniera flessibile per adattarsi alle specificità di ciascun contesto, pur mantenendo trasversali i macro-temi di riferimento.

Inoltre – consapevole della mia localizzazione geopolitica – mi sono interrogata sulle implicazioni sottostanti la produzione e circolazione di conoscenza da parte di una ricercatrice bianca, con sede nel Nord, rispetto a contesti sociali e infanzie distanti e sconosciute (Rabello de Castro, 2024). Al fine di confrontarmi con questa limitazione, ho scelto di includere nella definizione dei fenomeni anche la prospettiva teorica di chi approfondisce il costrutto di infanzia nelle università keniane, integrando alla descrizione degli scenari emergenti sguardi e approfondimenti accademici dal Sud.

Anche nell'ambito della *progettazione*, la proposta definita a priori è rimasta aperta alle negoziazioni con i territori e soggetta all'integrazione di suggerimenti, considerazioni e critiche in avvio, in itinere e a conclusione delle attività. In questa fase, l'incontro tra prospettive, competenze e vissuti differenziati ha rappresentato una risorsa preziosa, con l'intenzione di bilanciare tra la necessità di declinare la proposta nel locale (tenendo conto di risorse e limitazioni) e la coerenza con i temi fondanti della ricerca, precedentemente condivisi e negoziati. La co-progettazione non si è limitata alla semplice messa a punto delle attività, ma ha riguardato anche la scelta degli strumenti di raccolta dati, le modalità di condivisione dei materiali, la gestione degli aspetti logistici e organizzativi.

Gli incontri di progettazione sono avvenuti principalmente in presenza, in contesti informali o all'interno delle sedi delle attività, così da ancorare la proposta alla concretezza degli spazi e dei materiali a disposizione, oltre che per facilitare l'inserimento di questi momenti nella densa scansione quotidiana dei contesti. In alcuni casi, tuttavia, è stato necessario accostare delle modalità di confronto a distanza, specialmente nell'assicurare la continuità delle logiche progettuali a ridosso di partenze e ritorni. Inoltre, mi sono impegnata a bilanciare la difficoltà logistica relativa all'individuazione di momenti di progettazione collettiva tra le diverse organizzazioni locali coinvolte, con la necessità di favorire lo scambio di elementi emersi dalle diverse pratiche, preziosi per alimentare il circolo della progettazione. In tal senso, talvolta ho assunto il ruolo di "tramite" – per quanto soggettivo e parziale – tra le varie esperienze, talaltra ho attivato spazi digitali di condivisione virtuale per valorizzare la contaminazione e il mutuo apprendimento tra sperimentazioni parallele.

L'intersezione tra *azione e osservazione*, che ha caratterizzato i momenti marcatamente operativi della ricerca ha tratto beneficio da altri interventi progettuali, antecedenti o paralleli alle azioni previste, che hanno ulteriormente nutrito il circolo della ricerca-azione. La partecipazione, in Italia, ad altre traiettorie di ricerca *arts-based* sugli spazi urbani, rivolte a infanzie e adolescenze, e la sperimentazione di alcune "azioni-pilota" in Kenya (in occasione della prima mobilità del 2023) hanno fatto sì che le attività messe in campo avessero già alle spalle un bagaglio esperienziale e una consapevolezza aggiuntiva degli "effetti" e delle implicazioni di alcune scelte metodologiche, che avevano già innescato processi di riflessione e revisione in previsione degli interventi effettivi.

L'osservazione partecipante (Semi, 2010; Formisano *et al.*, 2024) ha rappresentato la modalità privilegiata per l'azione sul campo, e ha consentito una raccolta dati situata e co-costruita in sinergia con le professionalità educative coinvolte, grazie alla pluralità di sguardi in grado di cogliere le dinamiche "dal di dentro" nel loro divenire. Tuttavia, in sede di mappatura delle esperienze, ho talvolta optato – in accordo con le figure educative che mi accompagnavano – per un'osservazione non partecipante a causa della mia elevata estraneità combinata a un arco temporale eccessivamente ristretto per innescare interazioni con i soggetti. Inoltre, in occasione di alcune sperimentazioni in cui l'osservazione avrebbe incontrato maggiori complessità (come l'incontro tra classi diverse in luoghi aperti e non strutturati) ho scelto di includere la prospettiva di osservatrici esterne al fine di ampliare le possibilità interpretative e favorire una lettura stratificata delle interazioni. La raccolta dati – in continuità con quanto precedentemente illustrato – ha in tal senso beneficiato della commistione di strumenti visuali e *arts-based* – per cogliere l'elemento imprevisto – con modalità più strutturate di produzione scritta che invece hanno consentito di mantenere l'attenzione costante sulle aree-chiave che intendevamo approfondire.

La fase della *riflessione e revisione* ha infine rappresentato un momento denso di generatività per so-stare ulteriormente tra le pieghe di quanto osservato in azione, aprendo a rimodulazioni in corso d'opera o evidenziando gli elementi significativi da mantenere. Accanto a una postura riflessiva (Wenger, 2006) che ha accompagnato trasversalmente il circolo della Ricerca-Azione, al termine delle attività sono stati previsti momenti di riflessione collettiva riguardanti sia le professionalità educative sia le persone minorenni (in due momenti separati). In aggiunta, sono stati messi a punto degli incontri tra adulti in tempi dedicati e più distanziati dall'esperienza per la sua riflessione critica. Inoltre, in prossimità della conclusione del percorso la riflessione è stata veicolata, oltre che dallo scambio

verbale, anche dagli artefatti prodotti durante le attività (foto, disegni) al fine di ampliare lo spettro interpretativo dei processi attraversati.

Durante questa fase ho ritenuto fondamentale dare spazio a dubbi, incertezze e riflessioni sorte in relazione a episodi significativi, dinamiche osservate e svolte impreviste nel percorso. Tali snodi critici hanno talvolta messo in tensione la progettazione iniziale, sollecitando riprogettazioni in itinere orientate non solo a rispondere alle esigenze emerse, ma anche ad accogliere l'elemento inatteso come risorsa generativa. Questa fase ha permesso di mettere in discussione non solo l'efficacia delle attività proposte, la qualità dei materiali sperimentati, la sostenibilità delle soluzioni logistiche e organizzative, ma anche le posture adottate dagli adulti professionisti, le modalità di cura delle relazioni, le dinamiche di potere, la coerenza tra obiettivi, tempi, azioni e risorse e, in prospettiva più ampia, la coerenza tra la cornice teorica adottata e le pratiche effettivamente messe in campo.

2.3 Mappatura delle esperienze artistiche

Conoscere le esperienze artistiche già esistenti in contesti diversificati costituiva un passaggio fondamentale per individuare fin da subito le interpretazioni del fenomeno e le strategie efficaci già adottate, attingendo a un repertorio di prospettive molto più ampio rispetto a quello espresso dai partecipanti alla ricerca-azione. L'intento finale della mappatura era comprendere se fossero già state messe in campo esperienze artistiche per far interagire bambini e bambine provenienti da aree urbane differenti, così da rilevare le eventuali strategie utilizzate per ridurre le dinamiche di esclusione, emarginazione e discriminazione ai danni di coloro che risiedono nelle zone più ghettizzate. In secondo luogo, si trattava di rilevare se lo strumento ipotizzato – i linguaggi artistici – rappresentasse una risorsa già presente in pratiche educative passate o in corso per rispondere a queste problematiche (e se sì, con quali risultati); o, in alternativa, se fosse percepito il bisogno di mettere in campo questo tipo di interventi per accrescere le esperienze relazionali di persone minorenni che altrimenti non avrebbero mai interagito tra loro.

2.3.1 Individuazione dei contesti e coinvolgimento dei soggetti

Al fine di incrementare la probabilità di rilevare esperienze significative che combinassero l'utilizzo dell'arte con il contrasto alle povertà educative e la sperimentazione di "sconfinamenti" territoriali, ho selezionato località e contesti educativi che rispondessero ad almeno uno dei criteri seguenti:

- un'evidente, comprovata ed estesa *expertise* nel contrasto alla povertà educativa attraverso l'arte in zone multiproblematiche, così da dare voce a competenze e strategie consolidate nel tempo;
- la localizzazione in territori caratterizzati da "isole" urbane, confinanti ma separate, con una più elevata probabilità di sperimentare sconfinamenti territoriali non ostacolati dal decentramento geografico; o in alternativa:
- aver già sperimentato modalità di sconfinamento attraverso interventi artistici sul territorio.

La scelta dei contesti è stata guidata da un lato, dalla volontà di intercettare esperienze realmente significative per il focus della ricerca; dall'altro dalla consapevolezza di dover operare una selezione pragmatica in un panorama variegato, dove l'intersezione tra linguaggi artistici, povertà educative e disuguaglianze urbane risultano spesso scarsamente documentate nelle pratiche. Sebbene la mia ricerca si concentrasse prevalentemente sulla fascia d'età corrispondente alla scuola primaria, per la mappatura ho scelto di mantenere il target più ampio – includendo esperienze rivolte anche alla fascia dell'adolescenza, e, in alcuni casi, a persone neomaggiorenni – in modo da intercettare realtà maggiormente rispondenti ai criteri precedentemente definiti.

Nell'individuazione di esperienze in tal senso coerenti, ho ritenuto strategico avviare la mappatura partendo da realtà facilmente visitabili, in grado di rappresentare microcosmi emblematici delle problematiche indagate. Muovere i primi passi in territori familiari o contesti già frequentati durante precedenti esperienze professionali e di ricerca ha permesso di facilitare sia l'accesso al campo, sia l'ascolto dei soggetti. In queste aree, la scelta di affidarsi a "referenti-ponte" – professionalità già inserite nel tessuto educativo e sociale – si è rivelata cruciale per superare la distanza tra osservatrice esterna e quotidianità dei luoghi.

Parallelamente, ho costantemente messo in tensione la rilettura dei temi emergenti "dal basso" con gli snodi teorici provenienti dalla revisione della letteratura, attraverso un processo di familiarizzazione progressiva con i territori per coglierne le complessità. La revisione della letteratura mi ha inoltre consentito di individuare organizzazioni e reti nazionali con una vasta *expertise* nel contrasto alle povertà educative, che hanno rappresentato un punto di partenza per la successiva individuazione di contesti "micro" maggiormente rispondenti ai criteri precedentemente definiti. Ciò mi ha permesso di restituire una prospettiva multidimensionale sulle povertà educative e sull'uso dell'arte come strategia di intervento pedagogico. Questo approccio ha consentito di integrare la documentazione di esperienze conosciute con la selezione di esperienze emblematiche, indipendentemente dalla loro scala o visibilità.

Attraverso queste modalità, ho rilevato 12 esperienze (10 in Italia e 2 in Kenya) attraverso 15 interviste (Tab. 3) messe in campo sia da organizzazioni non governative e fondazioni nazionali, sia da micro-realtà territoriali del terzo settore (cooperative sociali, circoli Arci, *Community-based Organizations*). In questi luoghi ho quindi approfondito le esperienze muovendomi in due direzioni: da un lato esaminando, trasversalmente a località eterogenee, modelli e progetti educativi aventi scala nazionale, dall'altro indagando con uno sguardo più ravvicinato alcuni contesti urbani specifici in cui si ritrovano diverse modalità di operare in ambito educativo e artistico.

Tab. 3: Elenco delle interviste per la mappatura delle esperienze artistiche.

Sigla	Paese	Città	Ente/i	Esperienza rilevata⁵
I1	Italia	Ancona	Save the Children, Cooperativa Polo9	Punto Luce
I2	Italia	L'Aquila	Save the Children, Cooperativa AppStart	Punto Luce
I3	Italia	Mazara del Vallo (TP)	Cooperativa Solidarietà e Azione	Progetto "E se diventi farfalla"
I4	Kenya	Nairobi	Alfajiri Community-based Organization	Centro d'arte
I5	Kenya	Nairobi	Kivuli Centre - Koinonia Community	"Chora picha pata pesa"
I6	Italia	Napoli (Chiaiano)	Save the Children, Coordinamento Genitori Democratici ETS	Punto Luce
I7	Italia	Ostia	Save the Children, Cooperativa Santi Pietro e Paolo	Punto Luce delle Arti
I8	Italia	Palermo	Associazione Il Giardino delle Idee	Progetto "S.O.S. Emozioni Creative"
I9	Italia	Palermo	Circolo Arci Le Giuggiole	Festival "Ballarò Buskers"
I10	Italia	Palermo	Cooperativa U-Game	Progetto "Traiettorie Urbane"

⁵ Azione prevalente per la quale il contesto è stato individuato, seppure ogni ente presenti molteplici raggi d'intervento significativi per i temi della ricerca, che approfondirò nel capitolo 3.

I11	Italia	Palermo (Zisa)	Save the Children, Associazione Inventare Insieme Onlus	Punto Luce – Centro TAU
I12	Italia	S. Tommaso Tre Archi (FM)	Fondazione Mus-e Italia (comitato di Fermo)	Progetto “Mus-e”
I13	Italia	S. Tommaso Tre Archi (FM)	Fondazione Mus-e Italia (comitato di Fermo)	Progetto “Mus-e”
I14	Italia	S. Tommaso Tre Archi (FM)	Scuola primaria “Luigi Salvadori”	Progetto “Mus-e”
I15	Italia	S. Tommaso Tre Archi (FM)	Scuola primaria “Luigi Salvadori”	Progetto “Mus-e”

A seguito della presentazione analitica dei contesti coinvolti, intendo offrire una panoramica di luoghi, enti, esperienze e modalità con le quali mi sono mossa mantenendo, per quanto possibile, il filo cronologico della conduzione delle interviste.

Partendo dal territorio in cui risiedo, ho individuato il “Progetto Mus-e”⁶ – facente capo alla fondazione nazionale *Mus-e Italia* – attivo presso la scuola primaria “Luigi Salvadori” di San Tommaso Tre Archi, frazione periferica del comune di Fermo, nelle Marche. Il “Progetto Mus-e” è un percorso triennale gratuito rivolto alle scuole, con particolare attenzione agli istituti situati in contesti multiproblematici, periferici e caratterizzati da maggiore esposizione alla povertà educativa. Mus-e si configura come un intervento di educazione artistica integrata nel curriculum scolastico, che coinvolge l’intera classe e il corpo docente con l’obiettivo di accompagnare bambine e bambini alla scoperta di sé, dell’alterità e della relazione attraverso una pluralità di linguaggi espressivi, tra cui musica, canto, teatro, danza, arti visive e multimediali. La durata triennale consente di strutturare una relazione educativa continuativa e di fiducia tra professionalità dell’ambito artistico, insegnanti e infanzie, favorendo processi partecipativi di ampio respiro e valorizzando la creatività e la fantasia come dimensioni fondamentali dei processi di apprendimento. L’inserimento del progetto all’interno dell’offerta formativa della scuola ne garantisce la coerenza con gli obiettivi didattici e l’integrazione nella vita della classe. Al termine di ciascuna annualità, la “lezione aperta” rappresenta un momento di condivisione con le famiglie che, oltre alla dimensione performativa, restituisce il valore del processo creativo. L’approccio di Mus-e, la capacità di intercettare i bisogni dei contesti più fragili e la valorizzazione della dimensione estetica e relazionale, rappresenta dunque un’esperienza significativa nell’ambito delle azioni di contrasto alla povertà educativa e di promozione dell’inclusione attraverso i linguaggi artistici.

Save the Children Italia Onlus è un’organizzazione non governativa, membro dell’organizzazione internazionale Save the Children che, storicamente, interviene sui bisogni delle infanzie a livello globale, oltre che rappresentare uno degli enti che maggiormente si occupa di povertà educativa, sia in termini operativi che attraverso la pubblicazione di documenti di analisi del fenomeno. Tra i programmi cardine dell’Ong sul territorio nazionale figurano i Punti Luce⁷ spazi educativi di comunità ad alta intensità formativa, ubicati principalmente in quartieri urbani e aree periferiche caratterizzate da marcato svantaggio socio-economico. Destinati a bambine, bambini e adolescenti tra i 6 e i 17 anni, offrono gratuitamente un’ampia gamma di opportunità educative (tra cui sostegno allo studio, laboratori artistici e musicali, promozione della lettura, accesso alle nuove tecnologie e attività motorie) con l’obiettivo di favorire lo sviluppo delle competenze e il benessere relazionale delle persone minorenni coinvolte. Accanto alle proposte formative, i Punti Luce prevedono anche servizi di consulenza legale, psicologica, pediatrica e di supporto alla genitorialità rivolti alle famiglie, ponendosi così come presidi promotori di inclusione e coesione sociale. Inoltre, all’interno di questi

⁶ <https://www.mus-e.it/il-progetto-mus-e/>

⁷ <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/punti-luce>

contesti vengono attivate le “doti educative”, ovvero il finanziamento di percorsi formativi personalizzati per coloro che versano in condizioni certificate di disagio, finalizzati all’acquisto di libri e materiale scolastico, all’iscrizione a corsi sportivi o musicali, alla partecipazione a campi estivi e ad altre iniziative adeguate agli interessi e ai bisogni specifici dei partecipanti. Tale modello di intervento si configura pertanto come un esempio di progettualità integrata, in grado di rispondere in modo strutturato e plurale alle molteplici forme di deprivazione educativa presenti nei territori urbani più complessi. A fronte dei criteri evidenziati per la selezione delle esperienze, e del confronto con le figure professionali aventi ruolo di coordinamento, sono stati selezionati cinque dei 27 Punti Luce situati nel territorio nazionale: Ancona, L’Aquila, Ostia, Napoli Chiaiano e Palermo Zisa, che hanno offerto una prospettiva multidimensionale dei territori, delle povertà educative intercettate e delle strategie d’intervento connesse all’utilizzo dei linguaggi artistici.

La scelta di approfondire ulteriori realtà situate nella città Palermo, oltre al Punto Luce alla Zisa, è stata dettata dalla volontà di restituire una rappresentazione articolata delle possibilità di azione in presenza aree urbane confinanti dove disuguaglianze e dinamiche di ghettizzazione ed esclusione si manifestano in modo pluriforme, non solo tra quartieri ma anche tra una via e l’altra. La conoscenza parziale della città e la presenza di contatti pregressi attivi nel terzo settore locale hanno facilitato l’accesso ai seguenti contesti.

Il circolo ARCI *Le Giuggiole*⁸ è stato intercettato in prima battuta per gli *atelier* di pittura collettiva offerti in aree di passaggio del centro storico durante il Ballarò Buskers⁹ – festival dedicato al circo contemporaneo e al teatro di strada – di cui ho osservato alcune *performance* nel 2023. Il circolo si caratterizza anche per la presenza di uno spazio educativo dedicato alla prima infanzia, per l’organizzazione di incontri di supporto alla genitorialità, corsi e laboratori creativi, e per una collaborazione attiva con le scuole volta a far ri-scoprire la città alle classi attraverso esperienze artistiche e culturali.

L’esperienza dell’Associazione *Il Giardino delle Idee*¹⁰ (Centro culturale psicopedagogico per l’educazione, la comunicazione, la creatività e l’arte) è risultata significativa sia per i laboratori musicali attivi nel quartiere di Ballarò, nei quali sono compresenti persone minorenni di diversi quartieri e background, sia per il progetto “S.O.S. Emozioni Creative: So Orchestrare Sogni Segni Suoni Sensazioni”¹¹, ciclo di attività artistiche condotto nel periodo estivo dove bambini, bambine e preadolescenti, spesso senza rapporti pregressi, hanno sperimentato un percorso caratterizzato da diversi linguaggi ed esperienze creative (musica, teatro, danza, manipolazione di materiali, lettura, scrittura, rap, attività sportive, giochi, gare, educazione ambientale e ai diritti umani). L’iniziativa rispondeva all’obiettivo di favorire la collaborazione tra pari, il superamento di barriere e la costruzione di un senso di appartenenza al territorio attraverso la partecipazione attiva e l’esplorazione delle emozioni.

Infine la Cooperativa *U-Game*¹², specializzata in tecniche di *game design* e *gamification*, ha offerto una panoramica sul progetto “Traiettorie Urbane”¹³ (finanziato dall’Impresa Sociale Con i Bambini) di cui è partner. Finalità del progetto è quella di promuovere la crescita sociale e il benessere educativo di adolescenti tra gli 11 e i 17 anni coinvolgendo le comunità educanti di diversi quartieri disposti su due assi della città. La localizzazione di uno degli interventi presso i Cantieri Culturali alla Zisa – ex area industriale, oggi luogo di eventi culturali – ha inoltre permesso un approfondimento micro-contestuale su una delle zone della città, restituendo sia il punto di vista del progetto che quello del Punto Luce del quartiere. L’intervista si è pertanto concentrata sull’azione che coinvolge tre quartieri

⁸ <https://www.arcipalermo.it/index.php/i-circoli/le-giuggiole>

⁹ <https://www.ballarobuskers.it>

¹⁰ <https://ilgiardinodelleidee.eu>

¹¹ <https://ilgiardinodelleidee.eu/s-o-s-emozioni-creative-so-orchestrare-sogni-segni-suoni-sensazioni-la-scuola-fuori-dalla-scuola-osservatorio-n-10-centro-storico/>

¹² <https://www.ugame.it>

¹³ <https://www.traiettorieurbane.it>

limitrofi (Zisa, Noce e Danisinni) al fine di “ricucire” i rapporti tra queste aree e di promuovere un senso di appartenenza dello spazio urbano attraverso la realizzazione di opere di *street art* che invitano ad interagire con gli spazi urbani.

In Kenya, la scelta di orientare a Nairobi la mappatura delle esperienze artistiche derivava dall’esistenza di una rete di contatti già consolidati grazie a precedenti linee di ricerca su tematiche analoghe, nell’ambito di progettazioni europee (Deluigi *et al.*, 2021). Nairobi si configura come una metropoli di notevole vivacità socio-culturale, caratterizzata da marcate differenze interne e da una pluralità di organizzazioni che operano in ambito socio-educativo. Tra le organizzazioni già note, sono state individuate le due realtà che più si distinguono per il loro impegno nell’offerta di percorsi artistici rivolti a infanzie e adolescenze con vulnerabilità.

*Alfajiri*¹⁴ (termine che in *kiswahili* significa “alba”) è una *Community-based Organization* situata nella zona nord-orientale di Nairobi. L’organizzazione offre percorsi educativi e formativi rivolti alle persone minorenni che vivono nelle strade o negli *slums*, tra cui un ampio ventaglio di esperienze artistiche e di sessioni di arteterapia, attraverso le quali poter sviluppare competenze trasversali in ottica emancipatoria. Oltre alle arti visive, le attività includono laboratori di musica, danza e arti marziali, e percorsi di empowerment mirati a costruire alternative alla vita in strada. L’organizzazione offre inoltre alle persone minorenni che accedono al centro la possibilità di creare ed esporre le proprie opere presso gallerie d’arte nella città.

*Kivuli Centre*¹⁵ rientra invece tra i progetti sociali facenti capo a Koinonia Community, organizzazione situata in Kenya, Zambia e Sudan. Kivuli (dal *kiswahili* “ombra”, a significare un luogo riparato) nasce con l’obiettivo di rispondere ai bisogni di bambini e adolescenti vulnerabili, con un’attenzione specifica a coloro che vivono in strada. Al suo interno è attivo uno studio artistico¹⁶, specializzato in una vasta gamma di tecniche plastiche e grafico-pittoriche, che offre laboratori creativi ai bambini ospitati e un programma di tutoraggio a giovani neomaggiorenni per fare dell’arte una professione: questa iniziativa prende il nome di *Chora Picha Pata Pesa* (in *kiswahili* “crea arte, fai soldi”).

Da ultimo, la cooperativa *Solidarietà e Azione*¹⁷, con sede a Mazara del Vallo (TP), è stata inclusa tra i contesti intervistati per le attività svolte nell’ambito del progetto nazionale “E se diventi farfalla”¹⁸ (finanziato da Con i Bambini) che si focalizza sul contrasto alle povertà educative attraverso l’arte come strumento di incontro e dialogo tra diversi mondi (Rodella, 2023). Solidarietà e Azione offre nella sua sede attività e servizi educativi finalizzati al contrasto delle povertà educative e all’attivazione di cambiamenti trasformativi nell’ambito delle relazioni, delle competenze sociali, dell’equilibrio affettivo e della rappresentazione di sé e del mondo. Nell’ambito del progetto “E se diventi farfalla” la cooperativa ha messo in campo laboratori artistici, spettacoli teatrali, installazioni partecipative e attività di formazione per operatori ed operatrici, divenendo un motore di rigenerazione urbana e sociale attraverso l’arte nel territorio in cui opera.

2.3.2 Raccolta e analisi dei dati

Ai fini di una co-costruzione collettiva del fenomeno delle povertà educative e delle modalità di contrasto in chiave educativa e creativa, ho dunque rilevato esperienze talvolta facenti capo a organizzazioni o progettazioni nazionali, talaltra a realtà territoriali autonome, ma complessivamente radicate nei contesti locali e messe in campo da enti pubblici e del terzo settore con un’esperienza approfondita delle diverse località.

¹⁴ <https://www.alfajiri.org>

¹⁵ <https://koinoniacommunity.org/kivuli-centre/>

¹⁶ <https://www.facebook.com/groups/195035355539574/>

¹⁷ <https://www.solidarietaeazione.org>

¹⁸ <https://percorsiconibambini.it/esediventifarfalla/>

Relativamente alla tipologia di intervista, ho scelto quella semi-strutturata (Ruslin *et al.*, 2022) privilegiando, quando possibile, la modalità in presenza, così da poter osservare le attività (Formisano *et al.*, 2024) o, alternativamente, visitare gli spazi educativi. Quando fattibile, ho adottato l'osservazione partecipante in modo da “stare dentro” alle situazioni, di condividere attività, scambi e momenti di confronto diretto con i soggetti in situazione. Ho potuto così cogliere non solo ciò che veniva raccontato nelle interviste, ma anche come certi approcci venivano effettivamente declinati nella pratica. Allo stesso tempo, ho avuto modo di riflettere sulle implicazioni etiche e metodologiche della mia presenza – ad esempio, sulla distanza/prossimità con le persone minorenni e adulte presenti e sull'influenza che la mia posizione di ricercatrice/partecipante poteva avere sui processi in atto. Quando invece il tempo a disposizione era troppo condensato o il tipo di attività non consentiva la partecipazione di individui non appartenenti al contesto, l'osservazione non partecipante mi ha ad ogni modo consentito di rilevare le dinamiche del contesto, la costruzione degli spazi, la gestione dei tempi, le modalità di conduzione delle attività (*Ibidem*).

L'intervista semi-strutturata (Ruslin *et al.*, 2022) mi ha permesso di raccogliere informazioni ricche e approfondite mantenendo una struttura chiara e flessibile, caratterizzata da un set di domande aperte che orientano la conversazione senza chiuderla in risposte preconfezionate (Magaldi & Berler, 2020). Questa modalità mi ha consentito di approfondire temi specifici lasciando spazio alle narrazioni, alle riflessioni personali e agli elementi emersi durante il dialogo. La guida dell'intervista ha rappresentato un “supporto discorsivo” in modo da adattare le domande al contesto e sondare ulteriori aspetti emergenti (Rubin & Rubin, 2005). Inoltre, tale strategia ha favorito la co-costruzione dei significati, valorizzando la conoscenza situata delle persone intervistate (Mason, 2002). Grazie all'intersezione tra struttura e spontaneità, l'intervista semi-strutturata si è rivelata particolarmente adatta a esplorare la complessità delle pratiche educative sviluppate nei diversi territori urbani e a restituire la pluralità di prospettive e di vissuti che le caratterizzano.

Tenendo conto degli snodi che intendevo approfondire lungo le azioni di ricerca, la traccia dell'intervista è stata ripartita in tre aree corrispondenti (Tab. 4) per le quali sono stati declinati gli obiettivi conoscitivi e, complessivamente, dieci domande-stimolo aperte alle narrazioni delle persone intervistate e alle possibilità di approfondire ulteriori spaccati dei contesti di riferimento. La prima area verte sulle considerazioni generali relative ai linguaggi artistici e le loro potenzialità nei contesti educativi. La seconda indaga invece le rappresentazioni delle povertà educative nei contesti e la significatività delle attività artistiche messe all'interno di territori marginalizzati. La terza approfondisce infine le relazioni che animano i contesti, le strategie partecipative e il mezzo artistico come esperienza relazionale. Dove non è stato possibile rilevare esperienze di “sconfinamento” nel tessuto urbano, ho chiesto se queste rappresentassero un bisogno percepito nel contesto. A Nairobi, inoltre, consapevole che il concetto di povertà educativa, pur non essendo sconosciuto, richiedesse una contestualizzazione, ho condiviso la definizione proposta da Save the Children (2014), utilizzandola come punto di partenza per un confronto volto a esplorare le diverse sfumature del fenomeno alla luce delle specificità culturali e delle prospettive locali¹⁹.

Tab. 4: Traccia dell'intervista utilizzata per la mappatura delle esperienze artistiche.

Area	Obiettivi	Domande
I linguaggi artistici: l'arte e le sue potenzialità per i contesti educativi.	Sapere come vengono considerati i linguaggi artistici e creativi nei contesti educativi.	- I linguaggi artistici e creativi possono essere una risorsa nei contesti educativi? - Che dinamiche attivano nel gruppo?

¹⁹ La stessa modalità presentata è stata utilizzata anche per le interviste effettuate a Kilifi nell'ambito delle sperimentazioni di interventi *arts-based*.

		- Secondo la tua esperienza l'arte che dinamiche attiva tra pari con background culturali diversi/provenienti da quartieri diversi?
I <i>contesti</i> : le pratiche artistiche nelle aree a rischio di povertà educative. Strategie messe in campo tra bisogni/risorse e criticità/opportunità.	• Indagare la percezione delle povertà educative. • Approfondire le specificità del territorio. • Far emergere le peculiarità di lavorare con l'arte in contesti marginalizzati e le risposte del contesto.	- Nella tua esperienza, quali povertà educative hai incontrato? - Cosa significa offrire percorsi artistici in contesti a rischio di povertà educative? - Quali sono state le risposte del contesto? (educatori/rici, bambini/e, genitori...)
Le <i>relazioni</i> : dal lavoro di rete alla costruzione di legami di comunità, verso possibili attraversamenti.	• Comprendere quali sono le reti sul territorio e quali alleanze sono state necessarie per implementare i percorsi artistici. • Far emergere quale impatto è stato generato dagli interventi in termine di legami sociali della comunità. • Indagare se ci sono possibilità di estendere queste pratiche per la generazione di nuovi legami tra bambini/e del territorio.	- Come descriveresti le relazioni tra bambini/e nel tuo contesto? - Come descriveresti le relazioni con gli altri enti del territorio? - Ci sono strategie che hanno generato impatto nei legami di comunità del quartiere? - Secondo te l'esperienza artistica è (o sarebbe) funzionale a mettere in contatto bambini/e che vivono in quartieri/aree diverse?

L'analisi delle interviste è stata condotta secondo un approccio ricorsivo e riflessivo, radicato nella Grounded Theory costruzionista (Charmaz, 2014) e con il supporto del software MAXQDA per la gestione e l'analisi qualitativa dei dati. Questa fase ha richiesto un costante rimando tra l'ascolto attento dei dati, l'emersione delle categorie interpretative e la riflessione sul mio posizionamento. Trasversalmente, il processo di codifica è stato arricchito dalla redazione di *memo analitici*: annotazioni riflessive, pensieri in itinere, domande, intuizioni e dubbi emersi man mano che procedevo con la lettura e l'ascolto dei dati. Questi memo hanno svolto una funzione cruciale sia nel tracciare l'evoluzione delle categorie e le connessioni tra diverse interviste, sia nel documentare i miei pregiudizi, le reazioni emotive di fronte a ciò che percepivo controverso e le connessioni con la letteratura. Tale pratica mi ha permesso di mantenere la consapevolezza sulla co-costruzione del sapere e sul mio posizionamento personale-professionale, rendendo il processo rigoroso ma anche creativo e dialogico.

Ho avviato l'analisi partendo dalla *familiarizzazione con i materiali raccolti*, ascoltando le registrazioni, rileggendo le trascrizioni delle interviste e consultando le note di campo. Pur senza imporre categorie predeterminate, ho identificato alcune *macro-aree* di interesse su cui volevo esplorare le rappresentazioni delle persone intervistate. Questo passaggio – che potrebbe sembrare in contraddizione con la piena adesione alla Grounded Theory – è metodologicamente accettabile se

mantenuto come dispositivo euristico e non come griglia rigida imposta ai dati. Si tratta infatti di un primo esercizio di mappatura mentale utile ad orientare il processo analitico, pur mantenendo l'apertura alla trasformazione delle categorie man mano che l'analisi veniva approfondita.

Ho quindi proceduto con la *codifica aperta*, assegnando codici agli aspetti rilevanti presenti nei dati. In questa fase, MAXQDA ha rappresentato uno strumento efficace per segmentare, organizzare e confrontare i frammenti di testo, permettendomi di analizzare le interviste riga per riga o per singoli episodi significativi. Il costante ritorno ai memo ha permesso di annotare scelte, dubbi e prime connessioni tra codici.

Nella fase di *codifica focalizzata*, ho selezionato e connesso i codici più ricchi e ricorrenti per poi tornare a rileggere l'intero *corpus* dei dati. Questo passaggio mi ha permesso di individuare le categorie emergenti e di raggruppare codici simili o correlati, favorendo una maggiore astrazione e il riconoscimento di pattern trasversali tra i diversi contesti studiati. In alcuni casi, questa raffinatura ha portato a ridefinire confini e collegamenti tra categorie, in un processo di costante adattamento della griglia analitica.

La *codifica teorica* ha quindi rappresentato il momento in cui ho integrato le categorie emerse all'interno di un quadro teorico più ampio ricercando relazioni che potessero spiegare il fenomeno indagato. In questa fase, il dialogo tra dati, memo e letteratura e la mia posizionalità è diventato ancora più centrale: la teoria non è stata "scoperta" nei dati, ma co-costruita attraverso un lavoro interpretativo e riflessivo.

A partire dalle categorie teoriche e dai memo, ho iniziato a scrivere *testi analitici provvisori*, integrando citazioni dirette e sintesi interpretative. Questa scrittura iniziale ha permesso di verificare la coerenza interna delle categorie, di mettere in tensione le diverse prospettive e di individuare le lacune o le aree di approfondimento necessarie. La scrittura è stata accompagnata da ripetuti *ritorni ai dati* per verificare la solidità delle categorie, l'aderenza alle narrazioni delle persone intervistate e la possibile presenza di dati disconfermanti o di prospettive minoritarie. Questo processo ricorsivo ha permesso di affinare l'interpretazione, di ridefinire alcune categorie e di assicurare che la teoria emergente fosse effettivamente *grounded*.

La *scrittura finale*, riportata nel capitolo 3, è il risultato di questo processo. Ogni sezione corrisponde a una macro-area emersa dall'analisi, all'interno delle quali il testo tiene conto delle sovrapposizioni, delle interferenze e delle contraddizioni che caratterizzano le realtà indagate.

2.4 Sperimentazione di interventi *arts-based*

La seconda macro-azione della ricerca ha riguardato la sperimentazione di interventi *arts-based* all'interno di contesti educativi eterogenei. In prima battuta, si è trattato di mettere a punto una proposta operativa in grado di indagare – rispondendo alla domanda di ricerca – *se e in che misura l'arte potesse veicolare esperienze relazionali significative e inclusive tra bambine e bambini che vivono in aree urbane caratterizzate da un accesso diseguale alle opportunità educative*. Tale percorso ha presupposto preliminarmente un'attenta esplorazione delle disuguaglianze educative – parallelamente rilevate dalla letteratura e dalla mappatura delle esperienze artistiche già esistenti – al fine di individuarne le specifiche declinazioni nei territori in cui intendevo operare. All'interno di queste località, mi sono interrogata sugli spazi di possibilità concretamente disponibili per attivare progettualità partecipate, in sinergia con professionalità educative e infanzie, per comprendere in primo luogo quali forme di povertà e disuguaglianza educativa vengano effettivamente sperimentate, per poi identificare dei possibili raggi d'intervento.

La scelta dei luoghi in cui agire e la costruzione di relazioni con i soggetti coinvolti è dunque andata di pari passo con la progressiva definizione della proposta progettuale. Sebbene fosse stata tracciata una direzione di massima, è stato infatti necessario confrontarsi in modo ricorsivo con le specificità dei territori, riconoscendo la necessità di adattare strategie, strumenti e modalità di coinvolgimento radicate nelle peculiarità locali.

2.4.1 Individuazione dei contesti e coinvolgimento dei soggetti

In questa fase, ho inizialmente allineato gli obiettivi della ricerca con le caratteristiche dei territori, con l'intento di intercettare spazi possibili per sperimentare occasioni di incontro tra infanzie che – pur vicine geograficamente – vivono quotidianità e opportunità educative diverse, e raramente interagiscono tra loro.

La decisione di concentrarmi su aree urbane confinanti o su singoli quartieri caratterizzati da disuguaglianze ha orientato la scelta dei territori in cui operare. Ho individuato come contesti privilegiati la città di Macerata – nella quale mi sono recentemente trasferita – e quella di Kilifi – dove ho già svolto esperienze di ricerca partecipata (Cuccu, 2022) – in ragione di una conoscenza almeno parziale del territorio e di relazioni di collaborazione già attive con i tessuti locali. Questa scelta ha consentito di avviare le azioni previste con una maggiore consapevolezza di caratteristiche e dinamiche presenti nelle rispettive località. Entrambe presentano una dimensione urbana e demografica contenuta: non sono grandi metropoli né piccoli centri rurali, ma realtà intermedie che possono in tal senso favorire la co-progettazione di esperienze condivise sul territorio. A Macerata, ho potuto coinvolgere quartieri limitrofi abitati da infanzie con diversi background, mentre a Kilifi mi sono orientata su aree periferiche eterogenee. In entrambi i casi, la prossimità tra le strutture situate in ogni territorio ha facilitato la partecipazione e l'organizzazione di attività congiunte, evitando di dover coprire lunghe distanze o a ricorrere a mezzi di trasporto.

Nell'individuare i luoghi, ho valutato inoltre le diverse possibilità di coinvolgimento dei bambini e delle bambine, analizzando opportunità e limiti di contesti educativi *formali*, *non formali* e *informali*. I *luoghi pubblici e informali*, sebbene aperti e accessibili, esponevano ad esempio al rischio di una partecipazione occasionale e discontinua, rendendo difficoltosa la raccolta sistematica dei dati e la continuità relazionale. I *servizi educativi non formali*, pur presentando dinamiche più fluide rispetto alle scuole, risultavano spesso destinati a un'utenza specifica (condizionata dalla capacità economica delle famiglie o dalla loro disponibilità a iscrivere i figli alle attività) con il rischio di escludere infanzie provenienti da contesti eterogenei. Inoltre, l'estrema diversificazione organizzativa di questi servizi sembrava non favorire la messa in rete di più realtà in azioni aventi logistiche comuni.

Il *contesto scolastico*, infine, pur affrontando tendenze polarizzanti tra istituti, resta uno spazio complessivamente eterogeneo, dove è possibile coinvolgere un numero significativo di bambini e bambine garantendo continuità partecipativa. La condivisione di orari e procedure tra scuole diverse rendeva inoltre più sostenibile progettare esperienze congiunte tra infanzie con diversi background e aree urbane di riferimento. Inoltre, nei contesti keniani la scuola rappresenta l'ambito prevalente nella quotidianità dei bambini e delle bambine, strutturato secondo orari ampi che coprono tutta la mattina e buona parte del pomeriggio. La distanza geografica tra le abitazioni e le scuole, spesso coperta a piedi o tramite gli scuolabus, richiede inoltre tempi di spostamento considerevoli, che si aggiungono alla durata della giornata scolastica, rendendo complesso prefigurare le attività in orario extrascolastico. Oltre a ciò, la recente transizione del sistema scolastico dal precedente curriculum all'attuale *Competency Based Curriculum (CBC)*²⁰, maggiormente focalizzato sul ruolo attivo di chi apprende e su una didattica esperienziale e cooperativa, rappresenta una congiunzione rilevante con la proposta di attività creative volte a promuovere dinamiche tra pari orientate alla collaborazione e alla co-costruzione collettiva di conoscenza. Tali aspetti hanno integrato le riflessioni sulla potenzialità di progettare gli interventi *arts-based* previsti in sinergia con le scuole, pur tenendo in considerazione la possibilità di avviare possibili sperimentazioni in luoghi educativi meno formali, al fine di osservare quali “pieghe” potevano prendere le interazioni tra pari durante le esperienze artistiche a seconda del setting scolastico o aggregativo.

²⁰ <https://kicd.ac.ke/cbc-materials/popular-slides-on-cbc/>

Consapevole da un lato della conoscenza parziale, ma non esaustiva, dei territori individuati, dall'altro dell'esigenza di radicare la ricerca in una cornice metodologica partecipata, ho quindi aperto la proposta prefigurata a revisioni, modifiche e integrazioni in sinergia con le professionalità educative che operano nei contesti e che, nella loro quotidianità, riconoscono la carenza di spazi e esperienze di incontro che facilitino le interazioni tra bambini e bambine provenienti con background differenti. Ai fini della sperimentazione degli interventi è stata privilegiata la fascia d'età corrispondente alla scuola primaria, che, a mio parere, meglio poteva rispondere alla partecipazione ad attività ludiche e creative volte a rilevare le conoscenze delle aree urbane o rurali abitate, sebbene in alcuni casi il target sia stato ampliato in ragione dell'impossibilità di selezionare alcuni sottogruppi escludendone altri. La tabella sottostante (Tab. 5) illustra i contesti coinvolti unitamente ai bambini e alle bambine, agli insegnanti e agli educatori che hanno preso parte alle sperimentazioni. Di seguito li presenterò nel dettaglio, evidenziando la cronologia delle modalità di coinvolgimento e le scelte metodologiche progressivamente adottate nel dialogo tra campo e temi di ricerca.

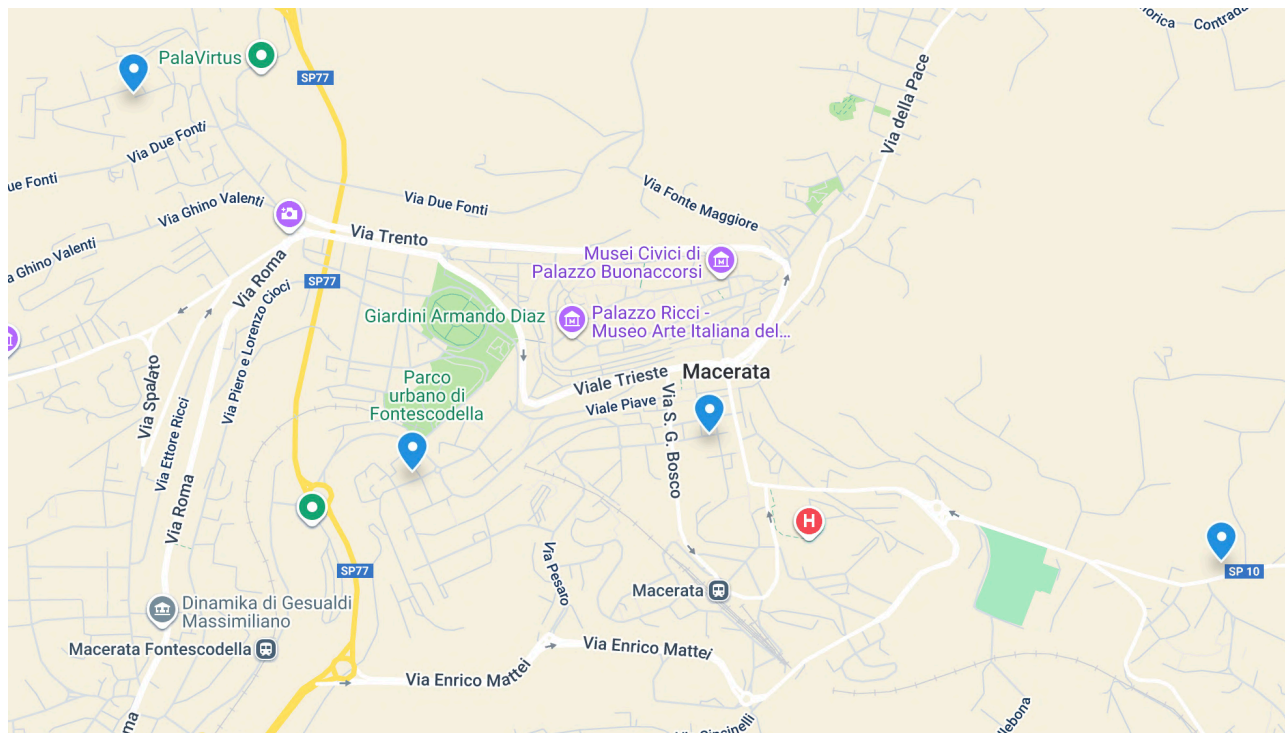
Tab. 5: Contesti e soggetti coinvolti nelle sperimentazioni di interventi *arts-based*.

Paese	Località	Tipologia contesto educativo	Ente	Soggetti
Italia	Macerata	scolastico 75 bambini/e 6-11 5 insegnanti	Scuola primaria "Goffredo Mameli" (IC Mestica)	1 insegnante 1 classe prima 19 bambini/e (9F; 10M)
			Scuola primaria "Salvatore D'Acquisto" (IC Mestica)	1 insegnante 1 classe prima 12 bambini/e (6F; 6M)
			Scuola primaria "Edmondo de Amicis" (IC "Enrico Fermi")	1 insegnante 1 classe quinta 21 bambini/e (9F; 12M)
			Scuola primaria "Enrico Medi" (IC "Enrico Fermi")	2 insegnanti 1 classe quinta 23 bambini/e (12F; 11M)
		aggregativo	Istituto Salesiano San Giuseppe	1 coordinatrice 7 bambini/e 6-11 (4F; 3M)
Kenya	Mnarani (Kilifi)	scolastico 88 bambini/e 6-11 (46F; 42M) 4 insegnanti	Nazareth Church School (primary school)	3 insegnanti 28 bambini/e 6-10 (14F; 14M)
			Ocean of Wonders (primary school)	1 insegnante 2 classi quinte 60 bambini/e (32F; 28M)
	Ngala (Kilifi)	aggregativo 95 minorenni 4-17 (47F; 48M) 2 educatori	Nyota ya Asubuhi (Community-based Organization)	55 minorenni 4-17 (32F; 23M)
	Mtondia (Kilifi)			40 minorenni 4-17 (15F; 25M)

A Macerata, ho in primo luogo avviato dei confronti insieme a interlocutrici con una lunga esperienza nei contesti educativi formali e non formali della città. Insieme abbiamo tracciato una mappa delle diverse aree urbane, focalizzando l'attenzione su quelle caratterizzate da diseguaglianze significative nell'accesso alle opportunità educative. Abbiamo quindi individuato gli Istituti Comprensivi più adatti e le docenti potenzialmente interessate a esplorare i temi della ricerca, optando per una soluzione che permettesse di coinvolgere scuole diverse ma geograficamente prossime, al fine di facilitare la logistica. Tenendo conto della disponibilità delle insegnanti intercettate, sono stati

selezionati due Istituti Comprensivi della città, entrambi composti da poli scolastici dislocati in diverse aree urbane e con target differenziati (Fig. 2).

Fig. 2: Scuole italiane coinvolte, da sinistra a destra: “S. D’Acquisto”, “G. Mameli”, E. de Amicis”, “E. Medi”.



L’Istituto Comprensivo “Enrico Mestica”²¹, comprendente undici scuole, si colloca in un territorio ampio e socialmente composito. Accoglie alunni e alunne residenti sia a Macerata che in comuni limitrofi, nonché un significativo numero di studenti e studentesse con background migratorio. Questa pluralità di provenienze conferisce all’istituto una notevole eterogeneità in termini di esperienze familiari. La sfida educativa sottolineata dall’istituto consiste nell’integrare le molteplici realtà presenti, offrendo una proposta formativa inclusiva e rispettosa delle differenze, che sappia promuovere il dialogo interculturale. Tra le scuole primarie presenti, sono state individuate la “Goffredo Mameli” – situata in una zona urbana prossima al centro storico – e la “Salvatore d’Acquisto”, localizzata in un’area più periferica e residenziale. Sebbene le due realtà non siano raggiungibili a piedi, è attiva la possibilità di noleggiare un servizio di trasporto per favorire la mobilità dei bambini e delle bambine e, dunque, la partecipazione ad attività congiunte sul territorio. Anche l’Istituto Comprensivo “Enrico Fermi”²², al quale fanno capo sei scuole, accoglie un bacino di famiglie estremamente variegato, sia per collocazione geografica sia per caratteristiche socio-economiche e culturali. I bambini e le bambine provengono da famiglie radicate nella città, da quartieri residenziali più recenti e da nuclei familiari con background migratorio prevalentemente residenti in prossimità del centro storico. L’istituto segnala inoltre un aumento delle persone minorenni di prima generazione, per le quali viene messo a disposizione un sostegno linguistico per l’apprendimento dell’italiano L2. Il polo scolastico promuove inoltre la collaborazione con associazioni culturali, sportive, ricreative, religiose e istituzioni civili del territorio, per offrire ai propri alunni e alunne una proposta educativa ampia e integrata.

²¹ <https://istitutomesticamacerata.edu.it/wp-content/uploads/sites/634/MCIC82800P-202225-202425-20250703-1.pdf?x49602>

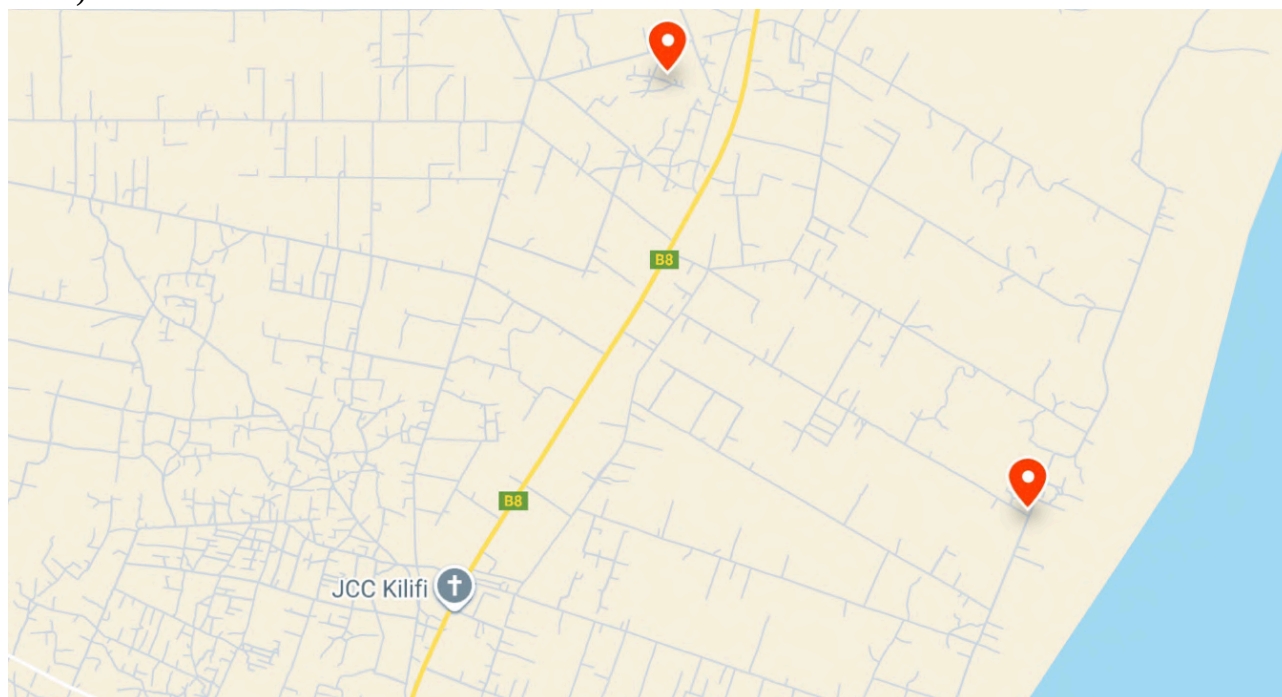
²² <https://fermimc.edu.it/wp-content/uploads/sites/335/Ptof2025.pdf?x43405>

Tra le scuole primarie, sono state individuate la “Edmondo de Amicis”, situata ai margini del centro storico, e la “Enrico Medi”, ubicata nel quartiere residenziale “di cerniera” tra Macerata e la frazione di Piediripa. I due poli, seppur situati in aree differenziate, sono facilmente raggiungibili a piedi e ciò favorisce la partecipazione ad attività comuni in luoghi esterni.

La proposta progettuale è stata definita attraverso più momenti di confronto, che hanno arricchito la scansione prefigurata di dettagli aderenti alle specificità delle singole realtà, e hanno consentito di concordare congiuntamente modalità di lavoro e logistiche. La scelta delle classi (prime all’IC Mestica, quinte all’IC Fermi) è stata fatta tenendo conto della disponibilità delle insegnanti coinvolte. La proposta progettuale è stata adattata alle due diverse età, in coerenza con i rispettivi obiettivi di apprendimento²³, al fine di sperimentare in situazione, compatibilmente con le competenze corrispondenti, stimolando la consapevolezza di sé, la rielaborazione dell’esperienza, la cooperazione e la capacità di interagire in una prospettiva interculturale.

A Kilifi ho invece fatto riferimento alla collaborazione con l’organizzazione *Nyota ya Asubuhi*²⁴ (in *kiswahili* “stella del mattino”) centro educativo-aggregativo per persone minorenni e famiglie vulnerabili di Ngala, area rurale situata estremamente periferica rispetto ai servizi e alle opportunità urbane presenti nella città. La selezione di questa realtà non è stata dettata solo da una conoscenza pregressa del contesto, ma anche dalle peculiarità dell’organizzazione che, già prima delle sperimentazioni, aveva avviato esperienze di incontro tra gruppi di persone minorenni provenienti da due aree diverse del territorio. L’attività quotidiana di *Nyota ya Asubuhi* si svolge infatti principalmente nella sede di Ngala, ma alcune iniziative si estendono anche ai locali della scuola di Mtondia, zona parimenti periferica ma relativamente meglio servita e più prossima al centro urbano di Kilifi (Fig. 3). La distanza tra le due sedi viene solitamente coperta con un tragitto a piedi o, in alternativa, con un *tuk-tuk* (veicolo a tre ruote simile al risciò).

Fig. 3: Aree d’intervento di *Nyota ya Asubuhi*, situate a nord di Kilifi: Mtondia (in alto), Ngala (in basso).



Questa doppia localizzazione dell’offerta educativa ha favorito la progressiva condivisione di alcune attività tra bambini e bambine che abitano realtà differenziate, offrendo così uno scenario

²³ https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

²⁴ <https://koinoniacommunity.org/nyota-ya-asubuhi/>

particolarmente fertile per rilevare le strategie adottate finora e sperimentare ulteriori interventi mirati a costruire opportunità d'incontro.

Le precedenti collaborazioni con l'organizzazione hanno facilitato l'ingresso nel contesto grazie alla familiarità reciproca e alla pregressa condivisione di prospettive educative. Ciò ha agevolato un dialogo fluido e aperto durante la progettazione delle sperimentazioni e l'implementazione delle attività. La proposta iniziale di intervento – pur rispondendo a obiettivi di ricerca già delineati – è stata costantemente sottoposta a revisioni, integrazioni e adeguamenti in dialogo con gli interlocutori. Ad esempio, sebbene il focus principale della ricerca fosse la fascia d'età corrispondente alla scuola primaria, è stato scelto di estendere la partecipazione a tutte le persone minorenni che accedono al centro. Questa decisione è stata motivata dal fatto che, nello specifico contesto di Ngala e Mtondia, la possibilità di selezionare alcuni sottogruppi escludendone altri risultava non solo poco praticabile – tenendo conto degli spazi a disposizione e dei rapporti numerici – ma anche metodologicamente poco adottata nella scansione quotidiana delle attività educative. In tal modo, ho potuto invece osservare e valorizzare quelle dinamiche cooperative e di gestione collettiva che già costituiscono una prassi abituale nel centro, favorendo così una maggiore permeabilità tra età, esperienze e vissuti personali e ampliando la ricchezza della restituzione dei dati raccolti.

A fronte di queste prime considerazioni sul coinvolgimento di enti e soggetti, avevo dunque individuato in Italia e in Kenya due differenti tipologie di contesti educativi: scolastico in Italia, aggregativo in Kenya. Tuttavia, per garantire una maggiore corrispondenza tra contesti, nonché una maggiore comprensione delle dinamiche educative in diversi setting, ho deciso di ampliare il raggio di intervento affinché in entrambe le realtà fosse possibile condurre due sperimentazioni parallele, comprendenti sia contesti formali che non formali. Tale scelta risponde all'intenzione di esplorare le molteplici modalità con cui l'arte può rappresentare un'esperienza relazionale tra infanzie che vivono quotidiane geograficamente prossime ma socialmente distanti.

Sul fronte keniano, la parziale conoscenza del territorio e la presenza di reti di collaborazione già attive mi hanno permesso di tenere conto delle possibili limitazioni e degli spazi di opportunità presenti nel territorio. La riflessione è stata guidata dalla ricerca di punti di contatto tra la proposta progettuale e le realtà locali, tenendo in considerazione la possibilità di condividere un percorso di ricerca-azione che non fosse percepito come “calato dall'alto”, bensì costruito insieme. Riconoscere consapevolmente le sfide che si celano dietro la compresenza di background, competenze, e assi interpretativi provenienti da differenti paradigmi culturali ed educativi mi ha spinto a privilegiare collaborazioni già avviate, in cui il tempo condiviso aveva già favorito l'instaurarsi di relazioni collaborative, così da promuovere processi di co-progettazione, dialogo e confronto reciproco.

Un ulteriore aspetto da prendere in esame nella selezione delle scuole ha riguardato la sostenibilità logistica delle attività. Ho ritenuto essenziale che i bambini e le bambine potessero partecipare alle azioni condivise – parzialmente prefigurate in luoghi terzi, all'aperto – senza dover affrontare spostamenti proibitivi, in modo che le distanze tra i luoghi fossero percorribili a piedi. Anche la sostenibilità numerica delle classi è stata una variabile determinante: essendo l'unica ricercatrice responsabile della conduzione delle attività (sebbene accompagnata dalla partecipazione attiva degli insegnanti), era necessario che il numero di bambini e bambine coinvolte fosse compatibile con la gestibilità delle attività, garantendo al contempo la qualità dell'esperienza e della raccolta dei dati. Ciò mi ha costretto ad escludere le scuole pubbliche, caratterizzate da un forte sovraffollamento (tra i 70 e i 100 individui per classe), a favore degli istituti privati, che presentano rapporti numerici più sostenibili e, a seconda dell'entità della retta richiesta, si rivolgono a nuclei familiari differenziati.

Ho dunque condiviso la proposta progettuale con due scuole – la “Nazareth Church School” e la “Ocean of Wonders” – aventi sede a Mnarani, area urbana situata alle porte della città e caratterizzata da situazioni socio-economiche eterogenee (Fig. 4).

Fig. 4: Scuole keniane coinvolte, situate a sud di Kilifi: “Nazareth Church School” (destra) e “Ocean of Wonders” (sinistra).



La prima²⁵, legata alla chiesa Nazarena, opera in un contesto di povertà diffusa, e si rivolge a bambini e bambine in condizioni di vulnerabilità provenienti prevalentemente dalle aree rurali circostanti. Le classi, di dimensioni ridotte (da 4 a 12 individui), coprono la scuola dell’infanzia e la primaria. Visti i rapporti numerici, in accordo con le insegnanti abbiamo progressivamente deciso di concentrarci in primo luogo sulle classi 3, 4 e 5, per poi ampliare alcune attività anche alla prima infanzia, garantendo così la massima inclusione possibile.

La “Ocean of Wonders”²⁶, situata a poche centinaia di metri, è una scuola più ampia, che accoglie bambini e bambine sia del vicinato che da aree più distanti, grazie anche a un servizio di scuolabus. L’offerta educativa comprende scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado (circa 30 componenti per classe) e una forte attenzione alle attività extra-curricolari (tecnologiche, sportive, musicali, artistiche). Data la maggiore numerosità, abbiamo in questo caso scelto di focalizzare l’intervento sulle due classi quinte della scuola, fascia d’età in cui è possibile combinare attività ludico-espressive con il ragionamento critico e la sperimentazione di competenze geografiche e spaziali, in linea con gli obiettivi specifici della ricerca e gli interessi della scuola.

Sull’asse italiano, le limitazioni riscontrate nell’accesso a contesti educativi non formali – rischio di una targettizzazione legata alla capacità contributiva delle famiglie, difficoltà a coinvolgere più realtà in azioni condivise – hanno indirizzato la scelta verso un’unica realtà aggregativa aperta a partecipanti con background eterogenei, che già prevedesse l’adozione di linguaggi plurali, creativi ed espressivi come veicolo di conoscenza, dialogo e apprendimento condiviso. Ho scelto pertanto di rivolgermi all’Istituto Salesiano San Giuseppe di Macerata²⁷, situato in prossimità del centro storico e della scuola “de Amicis”, precedentemente coinvolta nelle sperimentazioni sul versante scolastico. Tale contesto, pur mantenendo una connotazione cattolica, si presenta come un luogo in cui sperimentare il dialogo interreligioso, capace di accogliere bambini, bambine e adolescenti con diversi background socio-culturali e competenze linguistiche. In particolare, l’attività “DonBoScuola” si configura come

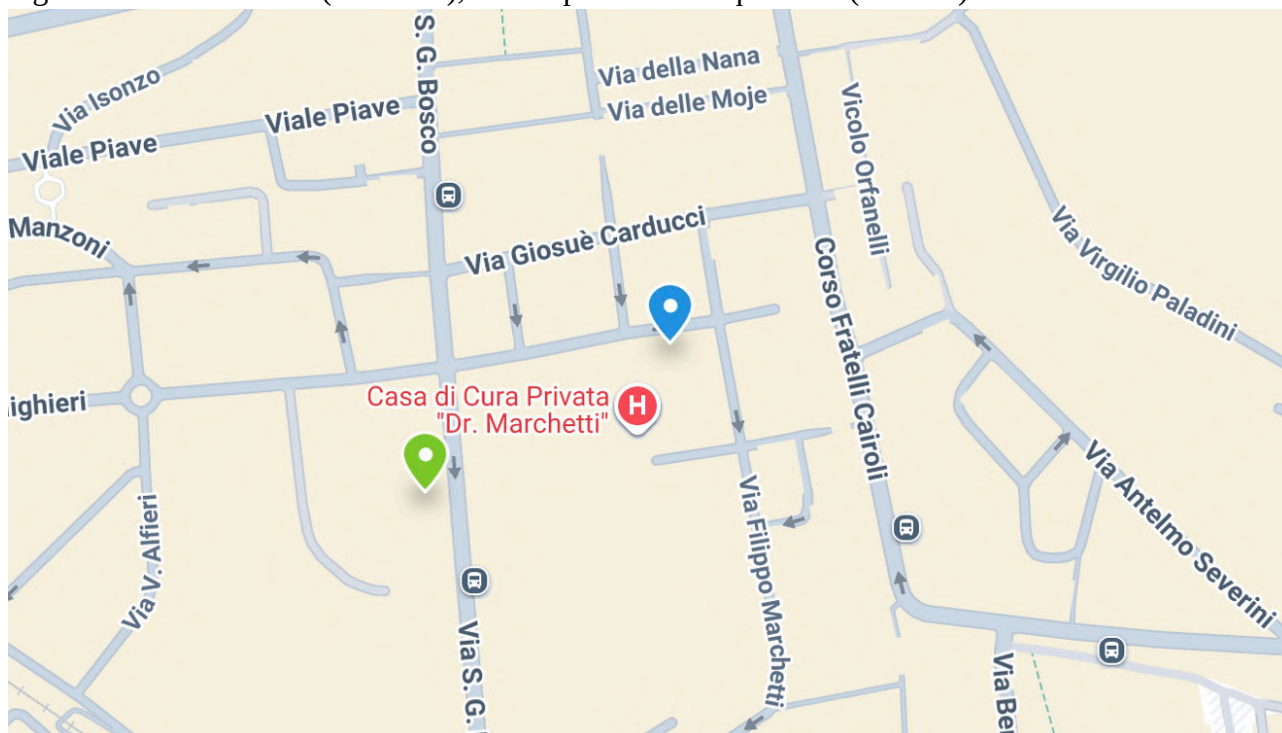
²⁵ <https://give.nazarene.org/donate/kilifi-school>

²⁶ <https://oceanofwonders.co.ke/about/>

²⁷ <https://www.salesianimacerata.it>

un servizio pomeridiano per accompagnare la realizzazione dei compiti assegnati a scuola, al quale fanno seguito attività ludico-ricreative e di socialità nel cortile. Un ulteriore elemento significativo riguarda il fatto che una parte di bambini e bambine che accedono al centro proviene dalla scuola “de Amicis”, in quanto i due contesti, che hanno nel tempo consolidato un’alleanza educativa tra scuola ed extra-scuola, si configurano come presidi educativi per le famiglie (di cui diverse con background migratorio) che afferiscono a quest’area urbana (Fig. 5). Ciò ha consentito di mettere in luce le modalità di lavorare in rete per fronteggiare situazioni di deprivazione educativa sul territorio, aspetto che ha contribuito ad arricchire la comprensione dei fenomeni indagati nella ricerca.

Fig. 5: Istituto salesiano (a sinistra), scuola primaria del quartiere (a destra).



2.4.2 Caratteristiche metodologiche

I quattro percorsi sperimentati – due in contesti scolastici, due in luoghi aggregativi – mantenevano la finalità trasversale di indagare *in che modo l’arte può veicolare esperienze reazionali significative e inclusive tra bambine e bambini che vivono in aree della città con diseguale accesso ad opportunità educative*. Conseguentemente, si rendeva necessario avere preventivamente conoscenza delle diverse opportunità e disuguaglianze educative sperimentate, attraverso l’apertura di spazi di ascolto e di co-costruzione di conoscenza su questi aspetti *con* le infanzie a cui ci stavamo rivolgendo, in modo da comprendere quali povertà e disuguaglianze educative i bambini e le bambine sperimentano negli spazi urbani da loro abitati. Per rispondere a queste esigenze conoscitive, i quattro cicli di incontri hanno perseguito, trasversalmente, le seguenti fasi-chiave.

La prima riguardava *l’emersione delle esperienze dei bambini e delle bambine rispetto alla città in cui vivono* (spazi abitati, modalità di gioco, occasioni di relazione con gli altri). Nell’ampio ventaglio di deprivazioni e opportunità educative, ho scelto infatti di approfondire luoghi, frequenze e modalità con cui le infanzie accedono a occasioni d’incontro, di relazione e di gioco tra pari. Tale snodo, infatti, da un lato riprendeva la carenza di occasioni di socialità e di gioco libero riscontrata in letteratura (Digennaro, 2021), dall’altro prefigurava le successive attività da sperimentare congiuntamente, con l’intenzione di aprire a inediti spazi di socialità – in quanto opportunità educative di conoscenza di sé e dell’alterità nella relazione – contrastando fenomeni di esclusione e di marginalizzazione che

colpiscono i bambini e le bambine in modo diseguale. Si trattava di comprendere, dunque, a quali occasioni di relazione le infanzie coinvolte accedevano *già*, e se queste riguardassero anche l'interazione con coetanei al di fuori della cerchia abituale (scuola, famiglia, sport, ecc.) in contesti meno strutturati e più orientati al gioco libero e autonomo, nei quali sperimentare competenze emotive e relazionali lontano dallo sguardo “presidiante” dell'adulto. In alcune sperimentazioni, compatibilmente con età e logistiche, questo nucleo tematico è stato inoltre integrato da approfondimenti sulle diverse aree della città, facendo emergere le conoscenze presenti sulla localizzazione dei luoghi nelle diverse aree urbane e le distanze da coprire per raggiungerli.

Al fine di esplorare questi aspetti *insieme* ai bambini e alle bambine, è stato essenziale fare riferimento a metodi partecipativi che consentissero di coinvolgerli in quanto agenti attivi, riconoscendo, al contempo, che le disparità di potere rendono vulnerabile la loro posizione (Dubois *et al.*, 2022). In linea le metodologie *arts-based* (McNiff, 2008), i partecipanti sono stati invitati a condividere uno o più luoghi per loro significativi, in cui fanno abitualmente esperienze di gioco, utilizzando il disegno come veicolo espressivo per approfondire esperienze, pensieri ed emozioni. Questo strumento, infatti, consente di rivelare le prospettive delle infanzie (Luthuli *et al.*, 2020) di documentarne le esperienze e riflettere criticamente su di esse (Literat, 2013), evidenziando e valorizzando il modo di pensare, esprimersi e sentire delle persone minorenni in quanto agenti sociali e culturali (Becker *et al.*, 2021). Il disegno, canale espressivo congeniale per bambini e bambine, anche provenienti da contesti diversi, permette infatti di accedere a un quadro più sfaccettato delle realtà vissute (Literat, 2013) di dare voce a sentimenti complessi (Brown *et al.*, 2020) o argomenti-tabù (Sondergaard & Reventlow, 2019), consentendo l'emergere di nuove intuizioni e rendendo visibile ciò che non può essere espresso a parole (Barzen, 2020). Alla rappresentazione grafica individuale, è seguita una condivisione dei rispettivi disegni all'interno del gruppo, mirato sia all'approfondimento degli elementi visivi attraverso domande-stimolo aperte sulle ragioni sottese alla scelta del luogo, sia all'osservazione delle modalità con cui bambini e bambine si disponevano ad ascoltare e accogliere le condivisioni dei pari, le motivazioni, le riflessioni e le interpretazioni degli elementi rappresentati. A seconda del percorso, questo strumento è stato accompagnato dall'utilizzo o dalla realizzazione di mappe per approfondire la localizzazione dei luoghi, prediligendo materiali locali e più facilmente reperibili nei diversi contesti.

La seconda fase riguardava *la messa in campo di esperienze artistiche cooperative nelle quali sperimentare nuovi contatti tra pari*. La flessibilità che ha contraddistinto queste attività è stata la condizione necessaria per adattare la proposta ai diversi territori coinvolti, in quanto richiedevano, nella maggior parte dei casi, una riorganizzazione delle routine educative così da “uscire” dai confini abituali dei contesti educativi, per incontrarsi in spazi altri, al fine di superare barriere – sia spaziali che simboliche – e ampliare le possibilità di interazione tra bambini e bambine che, pur abitando la stessa città, raramente entrano in relazione tra loro.

L'articolazione di questa fase è stata condizionata da una molteplicità di variabili: la disponibilità temporale, la collocazione geografica dei contesti, le modalità burocratiche da seguire, le scansioni orarie delle attività ordinarie, nonché il diverso grado di familiarità dei partecipanti con esperienze di “sconfinamento” che, per loro natura, “smuovono” le consuete dinamiche relazionali di adulti e persone minorenni. Tale complessità ha dato vita a prassi differenziate, affinate in corso d'opera in dialogo con gli adulti referenti dei contesti. In alcuni casi, è stato possibile attivare una sequenza di incontri congiunti, che hanno permesso un'osservazione ripetuta delle dinamiche relazionali, offrendo la possibilità di tracciare l'evoluzione delle interazioni tra pari nel susseguirsi delle attività. In altri, invece, questa fase ha assunto il carattere di un evento conclusivo rispetto alle precedenti attività svolte in classe, configurandosi come occasione per aprire nuovi varchi di incontro, che hanno rappresentato un significativo materiale di riflessione durante i momenti di feedback finali con i professionisti coinvolti. Quando, invece, la possibilità di organizzare incontri “ex novo” con bambini e bambine che non si conoscevano è risultata non praticabile, questa fase è stata declinata nella

sperimentazione di inedite dinamiche relazionali all'interno del gruppo già consolidato, così da facilitare esperienze tra pari portatori di background eterogenei all'interno di un contesto familiare. La modalità operativa privilegiata è stata quella dell'*atelier* artistico, inteso come spazio generativo di esperienze significative e di relazione. È stato promosso un setting cooperativo, circolare e inclusivo, in cui la creazione collettiva era al centro del processo, valorizzando l'uso combinato di materiali grafico-pittorici e di elementi naturali dell'ambiente circostante. A conclusione di ogni esperienza è stato previsto un momento di restituzione collettiva, finalizzato a raccogliere e valorizzare le diverse interpretazioni dei gruppi su colori, forme e immagini realizzate. In questa prospettiva, le produzioni creative condivise (disegno, pittura o collage) hanno assunto una funzione testimoniale, configurandosi come "fotografie" dei processi relazionali attivati (Leitch, 2008; Leoncini, 2013), capaci di arricchire e integrare l'osservazione diretta e, in seguito, gli incontri di feedback tra adulti al termine delle attività.

Inoltre, a integrazione dell'emersione delle esperienze dei bambini e delle bambine sugli spazi urbani, sono state raccolte le prospettive di professionalità educative e famiglie sulle disuguaglianze e le opportunità sperimentate nei diversi territori, al fine di arricchire la definizione del fenomeno attraverso l'intersezione di sguardi plurali, che hanno restituito tutta la multidimensionalità di limitazioni e risorse nei luoghi della quotidianità. La pluralità di strumenti e strategie adoperate per documentare i processi in corso e valorizzare le conoscenze dei partecipanti è stata mirata a raccogliere i dati emersi dal campo con modalità flessibili che tenessero in conto delle competenze degli interlocutori e di eventuali barriere linguistiche, valorizzando la molteplicità delle voci e delle prospettive compresenti. La tabella sottostante (Tab. 6) offre una panoramica delle quattro sperimentazioni, delle quali dettaglierò di seguito le specifiche declinazioni metodologiche.

Tab. 6: scansione complessiva delle attività.

Paese	Città	Tipologia contesto educativo	Bambini/e	Adulti
Italia	Macerata	Scolastico 4 scuole primarie	6 incontri per classe ²⁸ , di cui: -2 incontri in classe -4 incontri per le due classi compresenti (foto, disegni, mappe, collage, pittura) 1 evento finale di restituzione ²⁹	Insegnanti: 1 focus group (FG1); incontri di feedback. Genitori: questionario a risposta mista; 4 interviste semi-strutturate (I16; I17; I18; I19) alle rappresentanti di classe.
		Aggregativo (1 istituto salesiano)	2 incontri (disegni, pittura)	Coordinatrice: 1 intervista semi-strutturata (I25); 1 incontro di feedback.
Kenya ³⁰	Mnarani (Kilifi)	Scolastico (2 scuole primarie)	3 incontri per classe/scuola, di cui: - 2 incontri in classe - 1 incontro per le due classi/scuole compresenti (disegni, collage, pittura)	Insegnante/coordinatore: 2 interviste semi-strutturate (I23; I24); 2 incontri di feedback.

²⁸ Trattandosi di quattro classi (una per scuola) sono stati sviluppati due percorsi paralleli: uno per le classi prime, uno per le classi quinte.

²⁹ Per tutte le classi, al quale hanno partecipato anche insegnanti e genitori.

³⁰ Trasversalmente sono state intervistate due *lecturer* (I20; I21) afferenti alla *Pwani University* (Kilifi).

	Ngala (Kilifi)	Aggregativo (1 <i>Community-based Organization</i>)	3 incontri (disegni, collage, pittura)	Educatori: 1 intervista semi-strutturata (I22); 1 incontro di feedback. Genitori: 2 incontri presso le abitazioni private.
--	-------------------	---	---	---

2.5 Italia: sperimentazioni *arts-based* con le scuole

La sperimentazione nelle scuole primarie di Macerata ha previsto due percorsi paralleli, ognuno dedicato a due classi della stessa età (6 o 10 anni) provenienti da scuole diverse. Ciò significa che ho complessivamente condotto 16 incontri: ogni classe ha preso parte a 6 workshop, di cui 2 in aula – con l’obiettivo di conoscere le rispettive esperienze degli spazi urbani – e 4 insieme alla classe di coetanei – finalizzati ad incentivare l’incontro e la scoperta dell’alterità durante le esperienze artistiche. Avere a disposizione un anno scolastico completo – in modo da seguire ritmi più sostenibili e facilmente adattabili ai ritmi e agli impegni quotidiani delle scuole – ha consentito di beneficiare di tempi estesi per costruire relazioni di prossimità con adulti e persone minorenni, e di osservare l’evolversi delle interazioni tra pari nel corso delle attività. La raccolta delle prospettive di docenti e genitori sui temi di ricerca mirava ad arricchirne la definizione, in modo da restituire una rappresentazione polifonica di disuguaglianze e opportunità educative degli spazi urbani. Cronologicamente, è stata la prima sperimentazione ad essere avviata; tuttavia, proprio per la sua estensione longitudinale, la progettazione e azione in itinere si è arricchita di successivi elementi provenienti dalle altre sperimentazioni in Kenya (febbraio-aprile 2024). Di seguito (Tab. 7) il riepilogo delle caratteristiche progettuali:

Tab. 7: Riepilogo delle caratteristiche progettuali (Italia, scuole).

Località	Macerata – Italia		
Tipologia contesto educativo	Scolastico		
Obiettivi specifici	- comprendere quali sono gli spazi abitati da bambine e bambini e in cui coltivano relazioni tra pari; - incentivare l’incontro e la scoperta dell’altro tra persone minorenni residenti in aree diverse della città; - utilizzare l’arte per ascoltare le voci delle infanzie ed entrare in relazione con modalità ludiche e cooperative; - favorire il consolidamento di legami di comunità tra agenzie educative del territorio.		
Attività	Insegnanti	Infanzie	Famiglie
Tempi (giugno 2023 – maggio 2024)	3 incontri preliminari; 2 incontri in itinere; raccolta di feedback dopo ogni incontro in classe; 1 focus group.	16 incontri totali: 8 in classe; 4 esplorazioni urbane; 4 visite in scuola (1,5 ore ciascuno). 1 evento pomeridiano di restituzione finale (inclusi insegnanti e famiglie).	4 interviste alle rappresentanti delle rispettive classi; compilazione di un questionario (1 mese).
Spazi	Modalità mista: in presenza (luoghi informali in città, aula universitaria) o a	Aule e altri spazi scolastici (palestra, teatrino); parchi pubblici.	Modalità mista: in presenza (luoghi informali in città, aule scolastiche) o a

	distanza (collegamento Teams).		distanza (collegamento Teams).
Materiali ³¹	Smartphone, computer, blocco appunti, fogli A4.	Fogli A5; cartelloni; carta in rotolo formato ampio; colla; pastelli o pennarelli; tempere lavabili; pennelli; cartoncini colorati; cancelleria; materiale naturale (foglie, fiori, bastoncini ecc.); smartphone; computer, blocco appunti.	Smartphone, computer, blocco appunti.
Strategie e strumenti per la raccolta dati	Focus group; registrazione audio; diario di campo riflessivo; memo analitici (Grounded Theory).	Metodi arts-based (produzione di disegni, foto, mappe, pittura, collage); conversazioni esplorative elicitate da artefatti visuali; osservazione (partecipante e non partecipante); materiali audiovisivi (foto, registrazioni audio); schede di osservazione semi-strutturate ³² ; note di campo (note di osservazione diretta; diario di campo riflessivo; note vocali).	Intervista semi-strutturata; registrazione audio; note di campo (note di osservazione diretta; diario di campo riflessivo; note vocali); memo analitici (Grounded Theory); questionario a risposta mista.

2.5.1 Attività con le insegnanti

La partecipazione delle insegnanti è stata determinante fin dalla definizione della proposta. Gli incontri preventivi erano finalizzati ad affinare l'idea progettuale, ulteriormente dettagliata grazie alle conoscenze delle classi, delle dinamiche tra pari e delle logiche organizzative delle scuole. Gli scambi di feedback al termine degli incontri – attraverso comunicazioni a distanza – ci hanno consentito di condividere le rispettive impressioni “a caldo” sull'andamento delle attività, mentre gli incontri successivi, utili a tornare riflessivamente sulle pratiche, sono stati pianificati durante il periodo di mobilità all'estero, così da progettare le successive azioni alla luce degli elementi precedentemente raccolti. Nella ricerca, ho inoltre previsto la realizzazione di un *focus group* – rivolto alle quattro docenti referenti – allo scopo di raccogliere le loro prospettive e riflessioni sui temi centrali del progetto.

³¹ Le registrazioni delle interviste sono state effettuate tramite *smartphone* e successivamente scaricate in un *repository* dedicato.

³² Utilizzate anche da osservatrici esterni afferenti all'Università di Macerata, presenti alle attività congiunte presso i luoghi all'aperto.

Il focus group rappresenta una metodologia qualitativa per eccellenza: si tratta di una discussione di gruppo strutturata e focalizzata su aspetti specifici, guidata da una figura facilitatrice che ne orienta lo svolgimento in maniera non direttiva, permettendo l'emersione di opinioni, esperienze e rappresentazioni condivise (Zammuner, 2003). La durata compresa tra una e due ore, con un numero limitato di partecipanti, consente di ottenere una vasta gamma di posizioni nonché un approfondimento significativo delle dinamiche in gioco tramite l'interazione diretta tra i membri del gruppo (Corrao, 2000). Gli elementi che caratterizzano il focus group – l'interazione diretta in un gruppo ristretto, la condivisione di interessi collettivi e di regole comportamentali, l'autocategorizzazione dei partecipanti come membri di uno stesso insieme (Cataldi, 2009) – lo rendono uno strumento particolarmente adatto a esplorare la complessità dei fenomeni educativi. Come sottolinea Acocella (2005), infatti, si tratta di una tecnica non standardizzata di rilevazione dell'informazione, che favorisce scambi apparentemente informali ma in realtà ben orientati, in cui le opinioni emergono grazie all'interazione tra i partecipanti, sotto la guida attenta ma non invadente di chi modera e tutela la libertà di espressione di tutti. Questa modalità di raccolta dati permette di cogliere una pluralità di posizioni, restituendo una visione dell'oggetto di indagine più ricca e sfaccettata rispetto alla semplice somma delle opinioni individuali (Scardovelli, 1997). In particolare, l'interazione tra i partecipanti consente di superare la visione dell'individuo come unica fonte di informazione, valorizzando invece il contesto sociale e le dinamiche di gruppo (Colombo, 1997). Per queste ragioni, il focus group è ritenuto lo strumento più efficace per indagare le opinioni collettive, in quanto si svolge in un contesto di confronto e co-costruzione del sapere (Corrao, 2000).

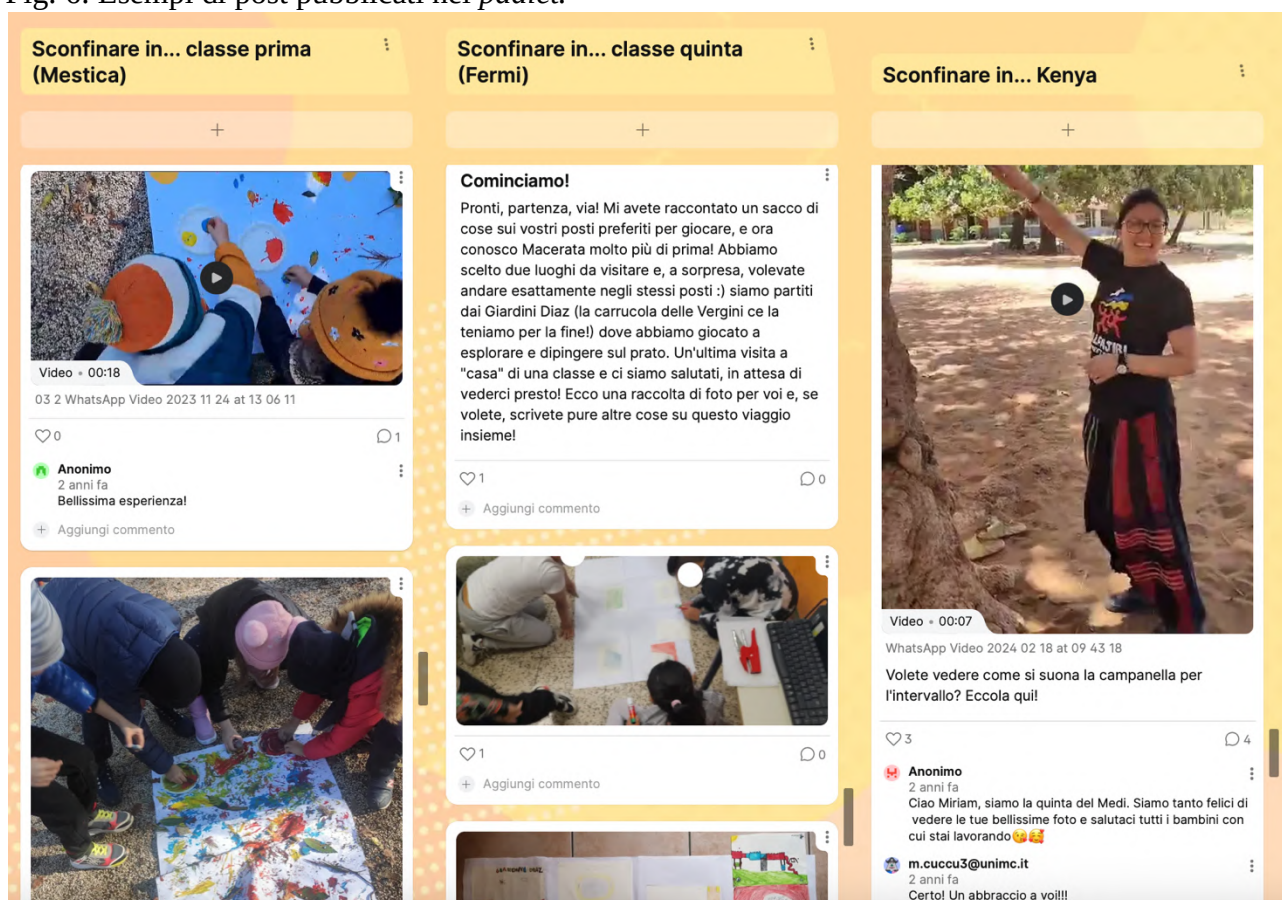
In questa sperimentazione, il focus group ha rappresentato uno spazio di riflessione collettiva in cui le insegnanti sono state coinvolte come soggetti attivi nella costruzione e nell'interpretazione della realtà scolastica. L'incontro si è svolto in un'aula universitaria, in un'atmosfera conviviale che facilitasse la partecipazione, con le partecipanti disposte in cerchio attorno a un tavolo. Ho reso visibili, di volta in volta, le domande-chiave preparate su fogli A4, allo scopo di supportare la focalizzazione con un input visivo e scandire il passaggio tra i diversi nuclei tematici.

Le domande-chiave proposte hanno permesso di esplorare in profondità le dimensioni-chiave del progetto:

1. Povertà educative: “Nella tua esperienza, quali povertà educative hai incontrato?”
2. Opportunità educative: “A quali opportunità educative accedono i/le bambini/e che incontri?”
3. Legami scuola-famiglie: “Come descriveresti le famiglie che scelgono la tua scuola?”
4. Relazioni tra bambini/e: “Dove e come si relazionano i/le bambini/e tra loro?” (partire dalle osservazioni a scuola e estendere all'extrascuola ove conosciuto).
5. Istanze dalla parte dei/le bambini/e: “Quali risposte devono ancora essere date ai bisogni/e dei/le bambini/e?”

Inoltre, a conclusione del focus group ci siamo confrontate sul fatto che la necessaria interruzione delle attività, a causa della mia imminente partenza in Kenya, avrebbe temporaneamente interrotto i processi avviati. È stato quindi creato un *padlet*, condiviso tra tutte le classi, in cui sono state inserite fotografie, piccoli racconti e materiali relativi sia al percorso svolto insieme, sia alle esperienze che avrei successivamente raccolto in Kenya. Questo strumento digitale è diventato un canale aperto allo scambio di commenti, curiosità e riflessioni, permettendo alle bambine e ai bambini di seguire anche da lontano il procedere della ricerca e di mantenere un filo tra i due versanti geografici (Fig. 6).

Fig. 6: Esempi di post pubblicati nel *padlet*.



Tale spazio virtuale ha inoltre rappresentato uno strumento utile per condividere le attività svolte in Italia con insegnanti e educatori keniani, innescando così un dialogo tra contesti educativi diversi e facilitando una circolazione di narrazioni, suggestioni e pratiche.

2.5.2 Attività con le infanzie

Il coinvolgimento dei bambini e delle bambine nel percorso ha previsto dei workshop artistici mirati a raccogliere le voci delle infanzie e a promuovere dinamiche cooperative tra pari, puntando sulla libera esplorazione creativa, la manipolazione di diversi materiali e la valorizzazione delle differenze individuali e dei gruppi di appartenenza. In questa cornice, ognuno è stato incoraggiato ad esprimere le proprie emozioni, a condividere i vissuti personali, a costruire collettivamente produzioni artistiche che veicolassero significati e sguardi inediti sul territorio. Nonostante il progetto sia stato inizialmente formulato e delineato dagli adulti, senza che le classi partecipassero alla scelta dei temi e delle modalità operative "a monte", ho ritenuto essenziale aprire spazi di coinvolgimento diretto durante il percorso. Questo percorso progettuale – che ha preso il nome di "Sconfinare in città" – ha seguito la scansione sottostante (Tab. 8) sebbene le attività all'interno dei due percorsi paralleli siano state declinate tenendo conto delle diverse fasce d'età presenti in classe, delle posizioni geografiche delle scuole e delle organizzazioni logistiche percorribili.

Tab. 8: Scansione del percorso (Italia, scuole).

Fase	Obiettivi specifici	Attività	Modalità e tempi
1. Introduzione	Presentare il percorso. Avviare l'ascolto dei/lle bambini/e sull'argomento.	Rilevazione degli spazi abitati dai/lle bambini/e a partire dalla domanda-input "Dove giochi e con chi?". Focus su: le modalità di gioco, il tempo dedicato, i tragitti necessari, i coetanei che incontri. Richiesta di fare scatti fotografici dei luoghi di gioco nel tempo extra-scuola (prima dell'incontro seguente).	Incontro per ogni classe.
2. Raccolta	Approfondire i luoghi di gioco. Scegliere due luoghi da esplorare.	Condivisione degli scatti fotografici e localizzazione su una mappa geografica della città (cartacea o Google Maps). Focus su: ragioni sottese alla scelta dei luoghi, localizzazione e conoscenza dei quartieri. Scelta di due luoghi in comune con la classe-partner per le esplorazioni urbane.	Incontro per ogni classe.
3. Esplorazione urbana	Esplorare i luoghi di gioco. Promuovere dinamiche cooperative tra pari.	Workshop artistico cooperativo in cui esplorare congiuntamente il luogo scelto con modalità creative.	Incontro per due classi compresenti in un luogo della città.
4. Visita in scuola	Conoscere i luoghi di reciproca appartenenza. Promuovere dinamiche cooperative tra pari. Approfondire le prospettive sui luoghi.	Workshop artistico cooperativo per approfondire le impressioni sul luogo esplorato in precedenza.	Incontro per due classi compresenti in una delle due scuole.
5. Esplorazione urbana	Esplorare i luoghi di gioco. Promuovere dinamiche cooperative tra pari.	Workshop artistico cooperativo in cui esplorare congiuntamente il luogo scelto con modalità creative.	Incontro per due classi compresenti in un luogo della città.
6. Visita in scuola	Conoscere i luoghi di reciproca appartenenza. Promuovere dinamiche cooperative tra pari. Approfondire le prospettive sui luoghi.	Workshop artistico cooperativo per approfondire i desideri dei bambini e delle bambine sugli spazi in città.	Incontro per due classi compresenti in una delle due scuole.

Evento finale	Coinvolgere tutti/e i/le partecipanti. Restituire il processo valorizzando tutte le voci compresenti.	Mostra finale dei lavori, narrazione del percorso e attività ludiche e creative per bambini/e e adulti.	Incontro per le quattro classi coinvolte, gli insegnanti e le famiglie in un parco pubblico.
---------------	---	---	--

Primo incontro

Nel primo incontro svolto in classe, ho introdotto il progetto di ricerca, al fine di favorire fin da subito un clima di fiducia, durante il quale mi sono presentata insieme ai bambini e alle bambine e abbiamo condiviso una breve attività “rompi-ghiaccio” di conoscenza reciproca. Ho poi illustrato il percorso con l’ausilio di un cartellone, che traduceva visivamente la mappatura delle attività che avremmo svolto insieme, invitando i partecipanti a interpretare i significati che risiedevano dietro questo viaggio collettivo (Fig. 7).

Fig. 7: Cartellone introduttivo



L’attività successiva riguardava la co-costruzione del tema dell’indagine, pertanto ho posto ai bambini e alle bambine la domanda: “Che cosa significa per voi giocare?”. Ciò ha permesso di attivare una riflessione condivisa e partecipata sul senso del gioco, valorizzando il punto di vista dei diretti interessati e facilitando l’emersione del dialogo reciproco.

Di seguito, ognuno è stato invitato a disegnare un luogo di gioco significativo, offrendo spazio tanto alla rappresentazione fedele della realtà quanto all’espressione di aspetti simbolici e immaginativi, e lasciando che la scelta dei materiali fosse libera (matita, pastelli, pennarelli ecc.). Durante la

realizzazione, insieme all'insegnante abbiamo osservato i processi in corso e posto delle domande iniziali sui luoghi scelti al fine di sondare i temi emergenti.

Alla rappresentazione grafica è susseguito un momento di condivisione in cerchio, in cui ogni partecipante ha presentato il proprio elaborato. Attraverso domande-stimolo, abbiamo riflettuto insieme su dove, con chi e a cosa si gioca abitualmente. Questa fase ha valorizzato il racconto di esperienze personali, la costruzione collettiva di conoscenza e l'ascolto reciproco come risorse fondamentali nel percorso di ricerca-azione. I disegni sono stati attaccati a un cartellone, passando così dalla produzione individuale a un risultato collettivo che mostrasse le diverse sfaccettature del tema esplorato.

Infine, per congiungere l'esperienza in aula con la quotidianità extra-scuola, ho proposto di fare degli scatti fotografici prima dell'incontro successivo sui propri luoghi di gioco all'aperto, scegliendo liberamente quali elementi della propria esperienza condividere, in modo da mettere al centro la soggettività e la capacità espressiva dei bambini e delle bambine in attività esplorative compatibili con l'età. Questa pratica si allinea con la metodologia del *photovoice* (Wang & Burris, 1997), che attribuisce ai partecipanti il ruolo di autori e interpreti delle proprie immagini, favorendo la riflessione competente sulle loro quotidiane esperienze urbane. Le foto prodotte hanno orientato la scelta dei luoghi da esplorare e sono state utilizzate come base per la conversazione in gruppo, facilitando la narrazione e la rielaborazione collettiva delle esperienze vissute.

Secondo incontro

Nel secondo incontro in classe, la struttura e la modalità della sessione sono state pensate per rafforzare la partecipazione e la riflessività dei bambini e delle bambine, valorizzando il loro ruolo attivo sia nell'analisi dei dati emersi dall'attività precedente, sia nella progettazione delle successive fasi di esplorazione. La scelta di riunire il gruppo in cerchio ha favorito una condivisione orizzontale e inclusiva, aprendo a una riflessione critica sui luoghi e sui quartieri che abitano.

La conduzione dell'incontro è iniziata con un gioco centrato sulla consapevolezza corporea, ideato per favorire l'ascolto di sé e del gruppo, consolidare il clima di fiducia e predisporre all'ascolto reciproco. Ho quindi ripreso le fila dell'incontro precedente, presentando i primi risultati prodotti collettivamente sotto forma di cartelloni realizzati dalle due classi. L'invito dato ai bambini e alle bambine è stato quello di individuare eventuali elementi comuni o macro-categorie nei luoghi rappresentati (parchi, case, spazi sportivi...), avviando una sintesi collettiva che riconosca la polifonia delle esperienze urbane e iniziando, indirettamente, a prefigurare le rappresentazioni della classe di coetanei partendo dal contatto con le reciproche rappresentazioni grafiche.

L'attività centrale è stata dedicata alla condivisione delle fotografie scattate autonomamente dai partecipanti nei propri luoghi di gioco. Le immagini sono state proiettate e, in gruppo, abbiamo cercato di riconoscere i dettagli e collegarli a una mappa della città che avevo realizzato per l'occasione. Ogni bambino e bambina ha posto sulla mappa un segno personalizzato corrispondente al luogo fotografato, costruendo così una visualizzazione collettiva delle geografie di gioco, utile a far emergere eventuali sovrapposizioni e preferenze. Il dialogo è stato stimolato da domande aperte che invitavano a riflettere sui motivi della scelta dei luoghi (vicinanza, amicizie, passioni sportive ecc.), sulla loro posizione rispetto alla scuola, alle abitazioni o ad altri riferimenti urbani, e sulle modalità di accesso (a piedi, in macchina, accompagnati, in autonomia).

A conclusione di questa fase, la classe è stata coinvolta nella scelta del luogo da visitare insieme, attraverso una votazione che tenesse conto non solo della maggioranza, ma anche delle motivazioni e delle esigenze espresse da ciascuno. Sottolineo che, preliminarmente a questo incontro, mi ero premurata di sondare con le insegnanti l'eventuale utilizzo di modalità già sperimentate per raggiungere decisioni collettive, in modo da valorizzare le pratiche partecipative che già appartengono alle specifiche quotidianità scolastiche. La scelta è stata presa visualizzando le diverse proposte su un foglio bianco o sulla lavagna, con la possibilità di integrare in corso d'opera le suggestioni "di minoranza" e di verificare se un aggiustamento del percorso potesse rispondere

meglio alla pluralità di desideri e necessità compresenti. Al termine, sono stati scelti quattro parchi pubblici della città – giardini Diaz e parco delle Vergini per le quinte, villa Lauri e parco Fontescodella per le prime – liberamente accessibili e facilmente raggiungibili a piedi o con lo scuolabus (gli unici criteri che avevamo posto a monte della decisione da prendere).

Inoltre, in previsione della conduzione delle esplorazioni urbane e delle visite all'interno delle scuole, ho avuto modo di riflettere sulle complessità generate dall'eterogeneità delle interazioni tra diversi gruppi-classe, le quali mi hanno indotto a strutturare la raccolta dei dati attraverso una pluralità di strumenti.

Oltre a documentare le dinamiche sul campo mediante l'utilizzo di registrazioni audio-visive – quali fotografie e registrazione delle conversazioni – ho ritenuto opportuno affiancare una griglia di osservazione semi-strutturata. Ciò mi ha consentito di bilanciare la natura immersiva dell'osservazione partecipante con la necessità di focalizzare l'attenzione su dimensioni ipotetiche rilevanti per il progetto di ricerca.

La compilazione della scheda di osservazione semi-strutturata (Sorzio & Bembich, 2020; Cassibba & Salerni, 2023) è stata realizzata integrando uno strumento già utilizzato da una delle insegnanti – valorizzando così la compresenza di competenze multiprofessionali – con la letteratura esistente. All'interno della griglia (Tab. 9) è stata rilevata la frequenza dei comportamenti ritenuti indicatori delle abilità relazionali: sempre, spesso, raramente, mai, e uno spazio per note aggiuntive. Tali abilità sono state estrapolate dal pilastro UNESCO ritenuto maggiormente coerente con ciò che si voleva osservare – *imparare a vivere assieme* (Delors, 1996) – ancorando l'analisi empirica a una cornice teorica che mira a contrastare la povertà educativa promuovendo un'educazione finalizzata allo sviluppo globale della persona, al di là della mera istruzione formale. Nello specifico, ho inoltre prestato attenzione al ruolo svolto dall'esperienza artistica nel favorire l'emergere di tali comportamenti.

Tab. 9: Scheda di osservazione (dinamiche di gruppo).

Competenza	Abilità	Comportamenti osservabili <i>L'esperienza artistica favorisce i comportamenti osservati?</i>
Imparare a vivere assieme ³³	Imparare a comprendere il punto di vista dell'altro	Disponibilità all'ascolto
		Rispetto dei turni di parola
		Accoglienza del punto di vista degli altri <i>(apertura a diverse interpretazioni di immagini, forme e colori)</i>
	Imparare a cooperare tra pari	Avvio di nuove relazioni <i>(stabilire un contatto durante l'esperienza artistica)</i>
		Collaborazione per la riuscita dell'attività <i>(creare insieme)</i>
		Condivisione di spazi e materiali
	Imparare a gestire i conflitti	Emersione di conflitti tra pari

³³ Imparare a vivere insieme, sviluppando una comprensione degli altri ed un apprezzamento dell'interdipendenza (realizzando progetti comuni e imparando a gestire i conflitti) in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della reciproca comprensione e della pace (Delors, 1996).

		(conflitti “di proprietà” per spazi e materiali)
		Raggiunta di risoluzioni condivise (risoluzioni grazie ai materiali creativi disponibili)

Inoltre, nell’ambito delle sole esplorazioni urbane, caratterizzate da una maggiore complessità e da un setting più dispersivo, ho previsto il coinvolgimento di una o due osservatrici esterne (dottorande, laureate o laureande in ambito educativo o pedagogico) al fine di garantire una pluralità di sguardi sui processi relazionali attivati. A queste ultime è stato affidato il compito di compilare una specifica scheda di osservazione sul ruolo degli adulti (ricercatrice e insegnanti) durante le attività, connessa alle abilità relazionali precedentemente illustrate e integrata dalla possibilità di aggiungere annotazioni descrittive (Tab. 10). Tale scelta metodologica si è rivelata funzionale a una lettura più articolata dei processi educativi in atto.

Tab. 10: Scheda di osservazione (ruolo degli adulti)

Comprendere il punto di vista dell’altro - Quali modalità di accoglienza dei punti di vista dei/lle bambini/e?	Cooperare - Quali strategie per promuovere dinamiche cooperative?
Gestione dei conflitti - Quali le posizioni occupate all’emergere di conflitti?	Note aggiuntive

Terzo incontro

Durante il terzo appuntamento si è svolto il primo incontro tra le due classi di coetanei in uno dei luoghi all’aperto precedentemente scelti. All’avvio dell’incontro, ho proposto un gioco rompighiaccio in cerchio, finalizzato alla conoscenza reciproca tra i partecipanti e a favorire un clima disteso e aperto alla dimensione relazionale, al quale hanno seguito due fasi consequenziali: la *passeggiata esplorativa* del luogo e l’*atelier artistico* cooperativo.

La *passeggiata esplorativa* è stata strutturata in modo differenziato a seconda dell’età, tenendo conto delle specifiche esigenze e competenze. Per le classi quinte, la formazione di gruppi misti, avvenuta attraverso l’estrazione casuale di cartoncini colorati, ha permesso di sperimentare percorsi di esplorazione autonoma del parco guidati da categorie percettive (raccolta di materiali rotondi, allungati, sottili, morbidi o spigolosi) stimolando un’osservazione sensibile e mirata degli elementi naturali presenti nell’ambiente. Questa modalità ha consentito a ciascun gruppo di vivere un’esperienza diversificata e di restituire una narrazione specifica del proprio “viaggio” di scoperta (Smith, 2011). Per le classi prime, invece, l’esplorazione ha assunto la forma di una passeggiata accompagnata dalle insegnanti – in quanto il luogo si presentava come un bosco urbano attraversato da un sentiero – durante la quale la raccolta dei materiali naturali è avvenuta in modo più libero e spontaneo, senza categorie predefinite, permettendo così ai bambini e alle bambine di scegliere ciò che desideravano. Le uniche limitazioni poste in entrambe le uscite riguardavano la raccolta di elementi naturali già caduti, facilmente trasportabili e non pericolosi, in modo da non compromettere l’ambiente circostante e l’incolumità dei partecipanti.

Al rientro dalla passeggiata, il passaggio all'*atelier artistico* è stato pensato per valorizzare sia il lavoro di gruppo sia la dimensione individuale. Per le classi quinte, i gruppi già formati hanno lavorato insieme, mentre per le classi prime la composizione dei gruppi è avvenuta in modo casuale attraverso l'estrazione di un colore, costituendo così nuovi raggruppamenti eterogenei. In entrambi i casi, l'*atelier* ha previsto due momenti: in primo luogo, ogni bambino e bambina ha scelto due o tre materiali raccolti durante la passeggiata – che potevano, successivamente, essere condivisi tra pari – e li ha utilizzati come timbri naturali, sperimentando diverse possibilità percettive (Munari, 2019) su ampi fogli condivisi, utilizzando le tempere lavabili gialla, rossa e blu che, una dopo l'altra, venivano progressivamente consegnate ai gruppi su piattini di plastica, in modo da accompagnarli ad una sperimentazione graduale di forme, colori e combinazioni cromatiche. Durante l'*atelier*, insieme alle insegnanti passavamo tra i gruppi per accompagnare i processi in corso, ponendo domande aperte su quello che stava accadendo ma restando “un passo indietro” rispetto alla sperimentazione attiva, volta a creare uno spazio di protagonismo dei componenti dei gruppi nella condivisione di spazi, materiali e relazioni tra pari. Successivamente, ogni gruppo ha presentato il proprio elaborato collettivo, dando vita a un momento di restituzione in cui è stata valorizzata la pluralità delle soluzioni creative emerse, i significati attribuiti alle forme e ai colori, e le diverse interpretazioni personali, in un clima di ascolto reciproco e apertura alle molteplici suggestioni che ciascuno ha portato.

Quarto incontro

Nel quarto incontro, la prima visita alla scuola dei coetanei è stata concepita come un'occasione per approfondire le relazioni precedentemente attivate e per raccogliere dei feedback sugli elementi significativi della precedente esplorazione. Per facilitare un clima disteso e accogliente, ampio spazio è stato dato ad attività ludiche, proposte sia da me che dalla classe “ospitante”, con l'intento di rafforzare la dimensione relazionale.

L'*atelier* collettivo, svolto in gruppi casuali, è stato avviato partendo dall'input di rappresentare “cosa era rimasto impresso” dell'incontro precedente, in modo da lasciare il campo aperto all'emersione di diversi aspetti, più o meno considerati piacevoli. Anche in questo caso sono state utilizzate le tempere lavabili con i colori primari. Nel corso dell'attività, insieme alle insegnanti abbiamo osservato e dialogato con i gruppi, sollecitando narrazioni e interpretazioni su ciò che emergeva dalle rappresentazioni grafiche. Al termine, ogni gruppo ha presentato il proprio elaborato, dando vita a un momento di restituzione collettiva in cui sono emersi sia aspetti comuni che peculiarità individuali.

Quinto e sesto incontro

Nel ciclo conclusivo degli incontri – ripreso dopo la mobilità di ricerca in Kenya – ho mantenuto una struttura analoga a quella precedente, alternando l'esplorazione urbana del secondo luogo scelto dalle classi con una nuova visita alla seconda classe ospitante. Prima del riavvio delle attività, gli incontri di raccordo con le insegnanti hanno permesso di riflettere, a distanza di tempo, su quanto vissuto insieme, individuando elementi di continuità e possibili variazioni necessarie per valorizzare la partecipazione e le soggettività dei bambini e delle bambine.

Per quanto riguarda l'esplorazione urbana, è stata confermata la scansione in due fasi – *passeggiata esplorativa* e *atelier artistico* – pur convenendo di ampliare la libertà espressiva delle classi quinte lasciando che la raccolta dei materiali naturali avvenisse senza mandati precisi, in quanto il mandato proposto nell'esplorazione precedente aveva, in alcuni casi, generato incomprensioni e frizioni tra pari rispetto alla selezione dei materiali. Anche la composizione dei gruppi è stata lasciata alla spontaneità dei bambini e delle bambine, osservando dalle loro modalità di aggregazione quali dinamiche relazionali emergevano autonomamente. La combinazione tra materiali naturali e creativi è rimasta centrale, ma è stato proposto il collage declinato in due modalità: durante l'uscita utilizzando i materiali raccolti nell'ambiente, a scuola lavorando con cartoncini colorati, in modo da offrire una varietà di materiali e tecniche espressive.

In occasione dell'ultimo incontro, da svolgersi nella seconda scuola ospitante, abbiamo inoltre deciso di dedicare uno spazio specifico non solo alla raccolta di feedback sull'esperienza maturata insieme, ma anche all'ascolto dei desideri dei bambini e delle bambine rispetto alla città, offrendo così un'occasione per spostare il focus dalle esperienze quotidiane, punto di partenza del percorso, a prospettive immaginative aperte al futuro. Tale scelta era motivata anche dal fatto che la dimensione del desiderio e delle istanze a cui dare risposta in ambito educativo erano state precedentemente affrontate sia nel focus group con le insegnanti, sia nei questionari e nelle interviste ai genitori (che dettaglierò in seguito), e dalla conseguente intenzione di integrare le voci dei bambini e delle bambine in tal senso.

Per quanto riguarda le classi prime, gli incontri si sono svolti nella medesima successione prevista: a una breve attività di consapevolezza corporea ha fatto seguito l'esplorazione del parco in piccoli gruppi, e, successivamente, l'*atelier* collettivo. Durante la seconda visita a scuola, dopo un momento iniziale di restituzione verbale in cerchio su quanto era rimasto impresso della precedente uscita, si è chiesto ai bambini e alle bambine di rappresentare con il collage ciò che avrebbero voluto trovare negli spazi della loro città.

Con le classi quinte, invece, è stato necessario adattare la programmazione in corso d'opera a causa di condizioni meteorologiche avverse che hanno impedito l'accesso al parco nella data prevista. Si è così invertito l'ordine degli incontri, svolgendo prima quello a scuola e poi, in un secondo momento, l'uscita esplorativa. Nel primo appuntamento, grazie anche all'età maggiore dei partecipanti, ho dato ampio spazio alle domande e alle curiosità sul mio viaggio in Kenya, riallacciando le fila delle relazioni e aprendo un dialogo su esperienze e scenari lontani. Dopo questo momento di condivisione, il laboratorio si è focalizzato sull'attività prevista – tecnica del collage con cartoncini colorati – chiedendo a ciascun gruppo di esprimere i loro desideri sugli spazi urbani. In occasione dell'ultimo incontro al parco, è stato dato maggiore spazio alla dimensione ludica in avvio delle attività – sia sui giochi presenti, sia con attività da loro proposte – in quanto durante l'uscita precedente avevamo osservato come la mancanza di questo aspetto fosse stato per loro fonte di disappunto, mentre invece poteva trattarsi di un'opportunità per sperimentare le relazioni tra pari in una dimensione più libera e autonoma. Al termine dell'*atelier*, nonostante la mancanza di una restituzione strutturata a causa del tempo rimanente, il percorso è stato concluso da un giro di condivisione in cerchio in cui ciascuno ha espresso una parola di sintesi sull'esperienza vissuta insieme.

Evento finale

Per l'evento conclusivo abbiamo voluto creare un'occasione di incontro e celebrazione che coinvolgesse tutte e tutti: bambini e bambine, insegnanti e famiglie di tutte le scuole. L'obiettivo era consentire sia alle classi che agli adulti di riferimento una visione d'insieme del lavoro svolto nei due percorsi paralleli in Italia e, in parte, anche in Kenya, restituendo così la complessità e l'ampiezza della ricerca condotta. Sebbene in questa occasione non sia stata predisposta una modalità di raccolta dati, questo incontro rappresentava inoltre un'occasione più informale per osservare le interazioni spontanee tra bambini e bambine che avevano condiviso il percorso. Un ulteriore aspetto rilevante di questo evento riguardava la possibilità di esplicitare un riconoscimento e un ringraziamento per l'impegno profuso da tutte le persone che, a vario titolo, avevano reso possibile l'esperienza.

L'idea di fondo era quella di organizzare un evento pomeridiano, in orario accessibile alle famiglie, scegliendo uno spazio pubblico facilmente raggiungibile, anche da chi avesse maggiori difficoltà logistiche. In accordo con le insegnanti, è stato individuato il parco Fontescodella – già esplorato con le classi prime – nel quale era possibile beneficiare della collaborazione con un'associazione locale che ha messo a disposizione tavoli, sedie e uno spazio coperto di supporto. L'invito alle famiglie è stato trasmesso dalle insegnanti utilizzando una locandina (Fig. 6) che ricalcava la modalità conviviale e informale dell'occasione.

Fig. 6: Locandina di invito alla festa finale.



Durante l'evento sono stati esposti nel parco alcuni elaborati realizzati nelle attività (sia in aula che all'aperto) e una selezione di fotografie relative ai percorsi italiano e keniano. È stata predisposta anche una postazione creativa all'aperto, con un rotolo di carta e colori, invitando chi lo desiderava a sperimentare, in modo non strutturato, la tracciatura delle sagome dei corpi – un'attività cooperativa, ludica e simbolica, pensata come proposta aperta, non obbligatoria, ma disponibile a chiunque volesse partecipare.

La scansione dell'evento ha previsto l'accoglienza e l'introduzione all'evento, con un breve intervento delle insegnanti, seguito da una passeggiata tra le esposizioni, dove le bambine e i bambini potevano raccontare liberamente agli adulti il significato delle immagini e delle opere esposte, mentre io ho illustrato gli aspetti relativi all'esperienza in Kenya. Infine, sono state condotte delle attività ludiche proposte sia da me che dai bambini e dalle bambine presenti.

4.3.3 Attività con le famiglie

La partecipazione delle famiglie alla ricerca – attraverso interviste, questionari e la presenza all'evento finale – è stata fondamentale per promuovere un coinvolgimento più ampio e intercettare punti di vista plurali sulle dinamiche di inclusione ed esclusione che attraversano il contesto urbano.

Ho ritenuto prezioso, in questa fase, adottare strumenti flessibili – sia in presenza che a distanza – al fine di facilitare la partecipazione del maggior numero possibile di genitori. Tale scelta è stata inoltre guidata dall'intento di bilanciare l'esigenza di valorizzare tutte le famiglie come fonti di conoscenza, con la necessità di approfondire i temi di indagine con alcune interlocutrici-chiave.

La partecipazione delle famiglie si è quindi articolata secondo due modalità: la somministrazione a tutti i genitori di un *questionario misto* (Tashakkori & Teddlie, 2010; Creswell & Plano Clark, 2018) composto da domande a risposta chiusa e aperta, e la conduzione di *interviste semi-strutturate* (Ruslin *et al.*, 2022) con le quattro rappresentanti di classe (una per ciascuna classe). Questa duplice strategia ha risposto all'esigenza di integrare la raccolta di dati quali-quantitativi, utili per intercettare tendenze generali, con un approfondimento in grado di restituire sfumature, significati e narrazioni soggettive (Creswell & Plano Clark, 2018). In fase di costruzione degli strumenti ho prestato attenzione alla chiarezza e alla pertinenza delle domande chiuse, in modo che le opzioni di risposta fossero esaustive, e ho riservato spazio e stimoli adeguati alle domande aperte al fine di incoraggiare l'espressione libera dei partecipanti. Ciò mi ha permesso di valorizzare sia la generalizzabilità dei risultati, sia la ricchezza interpretativa dei dati qualitativi, offrendo una lettura più articolata e contestualizzata dei fenomeni educativi indagati nei micro-contesti (Tashakkori & Teddlie, 2010). La progettazione del questionario è stata arricchita anche dai primi incontri in classe, durante i quali abbiamo approfondito le esperienze dei bambini e delle bambine negli spazi urbani, permettendomi così di integrare il questionario con elementi emersi in modo diretto dal campo.

Il questionario è stato somministrato tramite un Google Form, facilitando l'invio e la compilazione grazie alla collaborazione delle insegnanti, e ha consentito di raccogliere le prospettive della quasi totalità dei genitori. La tabella sottostante (Tab. 11) ne mostra la struttura:

Tab. 11: Questionario somministrato ai genitori.

Area	Domanda	Item
Il tempo scuola	Quali sono i motivi prevalenti che l'hanno spinto a iscrivere suo/a figlio/a in questa scuola?	- Offerta formativa - Fiducia nella scuola - Fiducia negli insegnanti - Vicinanza a casa - Presenza di bambini/e o famiglie amiche/parenti - Edifici e attrezzature della scuola - Altro:
Il tempo extrascuola	Eccetto la casa in cui abita, quali luoghi frequenta solitamente suo/a figlio/a dopo la scuola? (Non frequenta questo luogo, 1 volta a settimana, 2 volte a settimana, 3 volte a settimana, Più di 3 volte a settimana)	- Casa di parenti - Casa di amici/he o compagni/e di classe - Centro pomeridiano (oratorio, doposcuola, ludoteca...) - Centro sportivo - Parco - Laboratori espressivi (musica, teatro, arte, lettura ecc.)
	I luoghi che frequenta suo/a figlio/a in orario extrascolastico si trovano: (mai; raramente; a volte; spesso; quasi sempre)	- Nel mio quartiere, e mio/a figlio/a li raggiunge da solo/a - Nel mio quartiere, e mio/a figlio/a li raggiunge accompagnato/a da un adulto - Fuori dal mio quartiere, e mio/a figlio/a li raggiunge da solo/a - Fuori dal mio quartiere, e mio/a figlio/a li raggiunge accompagnato/a da un adulto

	Nella scelta dei luoghi che frequenta suo/a figlio/a, quanto influisce: (Per niente, poco, abbastanza, molto, moltissimo)	- Gli interessi di suo/a figlio/a - La presenza di amici/le o compagni/e di classe che frequentano gli stessi luoghi - La disponibilità di un adulto accompagnatore - La distanza da casa - La carenza di mezzi di trasporto pubblici per raggiungerli - La richiesta di un contributo economico
	Quanto è soddisfatto/a della presenza di luoghi per i/le bambini/e (parchi, strutture sportive, centri pomeridiani ecc.) nei seguenti contesti? (Per niente, poco, abbastanza, molto, completamente)	- Nel suo quartiere - Nella sua città
	Vorrebbe che nel suo quartiere o nella sua città ci fossero altri luoghi per i/le bambini/e? Se sì, quali?	Risposta aperta
	Come definirebbe una città a misura di bambino/a?	Risposta aperta

Alla raccolta di alcuni dati anagrafici (quali il quartiere di residenza, il genere della persona minorenni e la scuola di appartenenza), è seguita una domanda per esplorare le motivazioni che hanno orientato la scelta della scuola e, successivamente, una serie di quesiti incentrati sul contesto extrascolastico, finalizzati a comprendere le opportunità educative a cui i bambini e le bambine accedono e le modalità di vivere gli spazi urbani. La maggior parte delle domande è stata strutturata con una scala Likert a 5 punti, utile per indagare la frequenza o l'intensità con cui si verificano alcune situazioni, nonché il grado di accordo o disaccordo rispetto alle affermazioni. Il questionario si conclude con due domande aperte, pensate per lasciare ai genitori uno spazio di riflessione più ampio sulle aspettative e sui desideri rispetto a una città davvero "a misura" di infanzie.

Al fine di approfondire ulteriormente le risposte fornite nei questionari e di esplorare con maggiore profondità alcune dimensioni della ricerca, ho quindi avviato un dialogo diretto con le rappresentanti di classe attraverso delle interviste semi-strutturate. In questa fase, ho condiviso con ciascuna interlocutrice una sintesi delle risposte date dalle famiglie della classe di riferimento, precedentemente analizzate e rielaborate in modo da restituire un quadro esaustivo. Ciò mi ha permesso di contestualizzare ulteriormente le risposte e di articolare il dialogo attorno a tre temi principali:

- l'accesso alle *opportunità educative* (compreso il significato attribuito al termine "opportunità" e la percezione delle stesse nel territorio cittadino);
- i legami tra *scuola, famiglie e territorio* (inclusa la rappresentazione della scuola frequentata e della sua dimensione territoriale);
- le *relazioni tra bambini e bambine* nella quotidianità (la conoscenza degli spazi e delle modalità di incontro e di relazione tra pari).

Per ciascun tema abbiamo aperto delle riflessioni partendo dai dati emersi nei questionari, favorendo un dialogo che collegasse in modo organico le due modalità di raccolta. Le interviste sono state condotte a distanza – attraverso la piattaforma Teams – o in presenza presso luoghi informali della

città o aule scolastiche, in prossimità di altri momenti di incontro già previsti nel calendario delle rappresentanti. Durante gli incontri ho ritenuto importante costruire un contesto di ascolto rispettoso e accogliente: in accordo con ciascuna interlocutrice, abbiamo condiviso la scelta di registrare o meno l'intervista (utilizzando, in alternativa, le note di osservazione diretta) privilegiando la modalità che potesse contribuire a creare un clima di fiducia e apertura necessario ad approfondire i temi d'indagine.

2.6 Sperimentazioni in Kenya: riflessioni metodologiche

L'avvio delle sperimentazioni in Kenya è stato per me occasione di riflessioni connesse al posizionamento critico che ho scelto di adottare nel corso dell'intera ricerca. Già in fase di preparazione alla mobilità, interrogativi ricorrenti hanno segnato la progettazione delle azioni, spingendomi a rivedere criticamente le implicazioni etiche, epistemologiche e operative dietro alla proposta di interventi in un contesto geografico, culturale e sociale "altro" rispetto a quello in cui sono cresciuta e in cui mi sono formata professionalmente.

L'aspirazione a un approccio partecipativo e dal basso si è scontrata, fin dall'inizio, con la consapevolezza della mia posizione di ricercatrice esterna – seppur già con esperienze pregresse di collaborazione nel territorio – e con il timore di imporre una visione estranea ai contesti locali. Le domande che hanno accompagnato la progettazione si sono rivelate centrali per orientare le diverse fasi delle attività. In particolare, in fase di elaborazione di una proposta progettuale iniziale, da sottoporre ai contesti che mi prefiguravo di coinvolgere, mi sono chiesta:

- *Quale interesse suscita la mia presenza e la proposta di ricerca da parte dei contesti locali? Qual è il valore aggiunto che la ricerca può portare, rispetto alle esigenze reali delle comunità?*
- *Quale impatto avrà il mio intervento? Quali tracce lascerà? Quali esiti può produrre, oltre a quelli strettamente legati al mio percorso di indagine?*
- *A partire da quale posizione, come ricercatrice esterna, posso proporre un intervento che sia davvero rispettoso delle pratiche già esistenti e delle competenze degli attori locali? Come evitare il rischio di sovrapporre una visione "esterna" a realtà già attive, rischiando di marginalizzare saperi e strategie dal basso?*
- *Quale tipo di arte viene considerato di valore nei contesti locali? Come conciliare il mio bagaglio di esperienze e competenze con le aspettative e le risorse già presenti?*
- *Come bilanciare la tensione tra il desiderio di offrire uno spazio di sperimentazione originale e la necessità di valorizzare ciò che esiste, senza imporre categorie e soluzioni preconfezionate?*

Queste domande riflettono la complessità di operare in un contesto in cui il tempo a disposizione è limitato e la conoscenza di fondo, rispetto all'Italia, non ha la stessa profondità. Ho dunque cercato di mettere in campo strategie che mi permettessero di dialogare con le realtà locali in modo collaborativo, in ascolto di competenze e pratiche già presenti. Tra queste – in parte già menzionate relativamente all'individuazione dei contesti – vi è la decisione di rivolgermi a due *lecturer* esperte in ambito educativo e afferenti alla *Pwani University* di Kilifi, con l'obiettivo di creare un ponte tra la riflessione teorica e la conoscenza situata di chi vive e insegna nel territorio in cui la sperimentazione si sarebbe svolta. In tal senso, la scelta di realizzare interviste semi-strutturate è stata dettata dall'esigenza di radicare la riflessione teorica della ricerca nella concretezza del contesto, interrogando direttamente voci esperte sui temi d'indagine alla base della traccia utilizzata nelle interviste:

- Come descriveresti l'infanzia?
- Che tipo di povertà educativa colpisce i bambini e le bambine?

- A quali opportunità educative hanno accesso le persone minorenni?
- Nel campo degli studi sull'infanzia si critica la descrizione di "infanzia africana" in quanto esclusivamente caratterizzata da "mancanze" e difficoltà. Qual è la tua opinione al riguardo?
- Negli studi sull'infanzia, rilevi strategie efficaci per rappresentare correttamente le diverse esperienze infantili?

Queste domande sono servite come punto di partenza per avviare un dialogo aperto e approfondito, che ha permesso di arricchire la prospettiva di ricerca e di costruire una visione non riduttiva e più articolata dell'infanzia keniota, delle sue sfide e risorse.

2.7 Kenya: sperimentazioni arts-based con *Nyota ya Asubuhi*

La sperimentazione di interventi *arts-based* in collaborazione con la *Community-based Organization Nyota ya Asubuhi* (di natura educativa, aggregativa e non formale) è stata avviata parallelamente alle attività condotte nelle due scuole keniane, di cui parlerò in seguito. Nel caso delle esperienze maturate in Kenya, gli obiettivi specifici evidenziano ulteriormente l'importanza di raccogliere informazioni dettagliate sull'infanzia, la povertà educativa e le opportunità formative in diversi contesti territoriali, al fine di evitare narrazioni stereotipate o polarizzate di fenomeni e soggetti.

Nel caso specifico dei gruppi provenienti dalle aree di Ngala e Mtondia – già abituati a svolgere attività congiunte – in accordo con gli educatori abbiamo progettato tutti gli incontri in compresenza: il primo per approfondire le loro conoscenze sui temi di ricerca, i successivi per dare vita ad esperienze di esplorazione dei luoghi attraverso l'arte, con l'obiettivo di facilitare l'interazione tra pari con provenienze diverse e attivare nuove forme di dialogo e collaborazione. Di seguito le caratteristiche progettuali che hanno contraddistinto questa esperienza (Tab. 12):

Tab. 12: Riepilogo delle caratteristiche progettuali (Kenya, *Nyota ya Asubuhi*).

Località	Ngala e Mtondia (Kilifi) – Kenya		
Tipologia contesto educativo	aggregativo		
Obiettivi specifici	- Raccogliere informazioni sull'infanzia, la povertà educativa e le opportunità educative in diversi contesti del territorio circostante; - Indagare gli ambienti di vita e le relazioni tra pari per comprenderne le esperienze quotidiane; - Promuovere l'esplorazione inclusiva dei luoghi attraverso l'arte per facilitare l'interazione tra persone minorenni provenienti da aree diverse;		
Attività	Educatori	Infanzie/adolescenze	Famiglie
Tempi (febbraio – aprile 2024) ³⁴	1 incontro preliminare; 1 intervista; colloqui di raccolta di feedback dopo ogni incontro; 1 incontro di raccolta feedback	3 incontri (2 ore ciascuno) di cui 2 a Mtondia e 1 a Ngala.	2 incontri di visita informale
Spazi	Sede dell'organizzazione	Spazi interni ed esterni presso la sede dell'organizzazione (Ngala) e la scuola (Mtondia).	Spazi esterni antistanti le abitazioni private.

³⁴ L'intervista finale è stata realizzata a luglio 2024, durante la seconda e ultima mobilità dell'anno.

Materiali	Smartphone, computer, blocco appunti.	Fogli A5; cartelloni; carta in rotolo formato ampio; colla; pastelli; tempere lavabili; cancelleria; materiale naturale (foglie, fiori, bastoncini ecc.) e di scarto (plastica, ecc.); smartphone; computer.	Blocco appunti, cellulare.
Strategie e strumenti per la raccolta dati	Intervista semi-strutturata; registrazione audio; diario di campo riflessivo; memo analitici (Grounded Theory).	Metodi arts-based (produzione di disegni, pittura, collage); conversazioni esplorative elicitate da artefatti visuali; osservazione partecipante; materiali audiovisivi (foto, registrazioni audio); note di campo (note di osservazione diretta; diario di campo riflessivo; note vocali).	conversazioni esplorative; note vocali; diario di campo riflessivo.

2.7.1 Attività con gli educatori

Come già accennato, la collaborazione con gli educatori si è sviluppata a partire da precedenti esperienze di ricerca in cui arte ed educazione si erano già intrecciate, consolidando un interesse condiviso nell'utilizzo dei linguaggi artistici come risorsa trasformativa per il percorso di crescita di individui, gruppi e comunità locali. In questa fase, l'interesse si è ulteriormente focalizzato sulle interazioni tra pari provenienti dalle due aree in cui l'organizzazione è attiva, con l'obiettivo di comprendere i processi attraverso i quali i due gruppi abbiano progressivamente sviluppato un senso d'appartenenza condiviso.

Prima del mio arrivo in Kenya, ho avviato un dialogo preliminare con gli educatori, condividendo una descrizione generale della ricerca e una proposta scritta di attività, nella quale ho esplicitato la disponibilità a ridiscutere e adattare ogni aspetto congiuntamente, in funzione delle specificità del contesto. Tuttavia, la fase vera e propria di co-progettazione è iniziata solo in occasione dell'incontro in sede, dove abbiamo ridefinito insieme gli obiettivi, le strategie e le modalità di coinvolgimento, operando i necessari aggiustamenti affinché il percorso risultasse sostenibile e coerente con le pratiche educative e le logistiche dell'organizzazione. Un esempio a tal proposito riguarda la decisione di inserire gli incontri sperimentali all'interno degli appuntamenti mensili già previsti.

Una delle sfide principali di questa sperimentazione ha a che fare con la gestione dell'ampio e diversificato gruppo di persone minorenni coinvolte: circa 95 bambini, bambine e adolescenti (dai 4 ai 17 anni), senza considerare sorelle e fratelli più piccoli e i neomaggiorenni che partecipano saltuariamente alle attività. La diversità linguistica è stato un ulteriore fattore da tenere in considerazione: la maggior parte dei partecipanti parla il *giriama*, lingua dell'omonimo gruppo tribale, mentre la competenza in inglese è limitata, specialmente tra i più piccoli. Inoltre, al fine di bilanciare la sostenibilità numerica con la proposta di un'attività il più possibile inclusiva, avevo inizialmente proposto di lavorare con un sottogruppo di 10-11 anni d'età, in grado di comunicare almeno parzialmente in inglese, affiancato da ragazzi e ragazze più grandi nel ruolo di tutor organizzativi e

mediatori linguistici, così da facilitare la gestione logistica e la comunicazione, con l'obiettivo di progettare un'esperienza artistica finale da proporre al gruppo più esteso. Dopo un confronto con gli educatori, abbiamo però deciso di coinvolgere trasversalmente tutte le fasce d'età fin dal principio, organizzando attività parallele in sottogruppi. Questa scelta è stata motivata dall'interesse collettivo mostrato nei confronti delle proposte artistiche e dalla consapevolezza che, grazie alle precedenti esperienze congiunte, i più grandi avrebbero comunque assunto un ruolo attivo nell'organizzazione, senza però sostituirsi ai più piccoli nella sperimentazione creativa. In questo processo, il supporto degli educatori è stato dunque determinante, sia per la mediazione linguistica, sia per la contestualizzazione culturale delle attività proposte.

Al termine di ciascun incontro abbiamo dedicato uno spazio alla raccolta di feedback, al fine di condividere impressioni, osservazioni e suggerimenti per eventuali riprogettazioni in itinere. Questo aspetto si è rivelato prezioso per alimentare una riflessività condivisa e per valorizzare la pluralità di prospettive emerse durante il percorso.

Inoltre, per integrare ulteriormente le voci delle infanzie coinvolte rispetto ai temi delle disuguaglianze, della povertà educativa e delle opportunità formative, ho condotto un'intervista semi-strutturata insieme ai due educatori. La traccia dell'intervista – in continuità con quelle rivolte agli altri soggetti – pur mantenendo il focus sui temi-chiave della ricerca, è stata costruita lasciando spazio a possibili approfondimenti contestuali, in particolare rispetto all'esperienza di costruzione del gruppo più esteso a partire da due realtà distinte. Le domande poste sono state le seguenti:

- Nella vostra esperienza, che tipo di povertà educativa avete riscontrato?
- A quali opportunità educative hanno accesso i bambini e le bambine?
- Come descrivereste le famiglie che frequentano la vostra sede?
- Dove e come interagiscono i bambini e le bambine tra loro?
- Di cosa hanno ancora bisogno i bambini e le bambine?

Oltre a ciò, durante l'ultima mobilità, svolta a distanza di tempo rispetto alle attività principali, ho organizzato un incontro dedicato alla raccolta di feedback e alla riflessione sulle esperienze realizzate, potendo contare questa volta anche sul quadro più ampio delle sperimentazioni condotte in Italia e in Kenya, già concluse al momento dell'incontro. Questa circostanza mi ha consentito di restituire una visione completa dei percorsi compiuti e di stimolare una valutazione trasversale delle dinamiche e delle strategie sperimentate. La condivisione di fotografie significative, raccolte durante i processi attivati insieme, ha rappresentato nel corso dell'incontro un ulteriore supporto riflessivo e un catalizzatore dei reciproci feedback. Le immagini hanno permesso di ri-attraversare collettivamente le esperienze vissute, attivando una riflessione a posteriori sia sulle dinamiche relazionali nei diversi momenti del progetto, sia sulle strategie per promuovere la cooperazione tra gruppi provenienti da realtà e background differenti.

2.7.2 Attività con le infanzie

Il percorso di sperimentazione rivolto ai bambini, alle bambine e agli adolescenti è stato strutturato in tre incontri principali (Tab. 13) alternativamente nella sede di Ngala o nella scuola di Mtondia. Ciò ha consentito di inserire le attività progettate all'interno di una routine esistente, dove le due ore dedicate alla sperimentazione erano parte di una giornata più ampia, caratterizzata da momenti ludici, conviviali e di condivisione informale. Questa dimensione comunitaria ha favorito l'osservazione delle dinamiche relazionali e partecipative "dal di dentro", consentendomi di cogliere aspetti spesso meno visibili in contesti più strutturati. Lungo tali azioni, gli educatori hanno svolto un ruolo fondamentale non solo come co-conduttori delle attività, ma anche come mediatori linguistici, facilitando la comunicazione tra me e i partecipanti.

Tab. 13: Scansione del percorso (Kenya, *Nyota ya Asubuhi*).

Fase	Obiettivi specifici	Attività	Modalità e tempi
1. Introduzione e raccolta (Mtondia)	Presentare il percorso. Approfondire i luoghi di gioco.	Rilevazione degli spazi abitati dai/le bambini/e a partire dalla domanda-input “Dove giochi e con chi?”. Focus su: le modalità di gioco, il tempo dedicato, i tragitti necessari, i coetanei che incontri.	Incontri con i due gruppi compresenti
2. Esplorazione (Mtondia)	Esplorare i luoghi di gioco e di reciproca appartenenza. Promuovere dinamiche cooperative tra pari.	Workshop artistico cooperativo in cui esplorare congiuntamente il luogo scelto con modalità creative.	
3. Esplorazione (Ngala)	Esplorare i luoghi di gioco e di reciproca appartenenza. Promuovere dinamiche cooperative tra pari.	Workshop artistico cooperativo in cui esplorare congiuntamente il luogo scelto con modalità creative.	

In continuità con la precedente sperimentazione in Italia, la raccolta dati ha compreso la documentazione fotografica – realizzata sia da me che dagli altri adulti presenti –, gli incontri di feedback e condivisione delle osservazioni, e la redazione, da parte mia, di note di campo scritte o vocali immediatamente dopo ciascuna attività. La scelta di strumenti flessibili e adattabili è stata dettata dalla natura non formale del contesto e dall’elevato numero di partecipanti, ma anche dalla volontà di valorizzare le pratiche riflessive già presenti tra i professionisti locali, piuttosto che introdurre modalità di osservazione esterne e poco integrate nel modo di operare abituale.

Primo incontro

Il primo appuntamento ha rappresentato una continuità ideale con le sperimentazioni realizzate in Italia, pur nella necessità di riadattare la proposta in funzione del numero di partecipanti. Anche in questo caso, il mandato era quello di disegnare un luogo significativo in cui si vive un’esperienza di gioco, ma i bambini e le bambine sono stati suddivisi preventivamente in gruppi misti per età e provenienza (selezionati dagli educatori) ciascuno composto da circa dieci partecipanti. All’interno dell’aula scolastica di Mtondia, i gruppi hanno condiviso spazi e materiali – matite e pastelli a cera – e, dopo la fase di produzione individuale, hanno presentato i propri elaborati nei sottogruppi, condividendo le motivazioni della scelta del luogo rappresentato in risposta alle domande-stimolo che io e gli altri adulti presenti rivolgevamo durante il passaggio tra i gruppi. Al termine dell’attività, tutti i disegni sono stati appesi a un cartellone comune, trasformando il prodotto individuale in un’opera collettiva che restituisce la pluralità di esperienze e percezioni dei partecipanti. Oltre alla collaborazione degli educatori, questo incontro ha visto la partecipazione attiva di una storica dell’arte e di una laureanda in Scienze dell’Educazione e della Formazione dell’Università di Macerata, che hanno supportato le attività e, al termine, condiviso le loro osservazioni in una sessione di confronto immediatamente successiva, documentata con registrazione audio.

In accordo con gli educatori, abbiamo deciso di non aprire una discussione finalizzata alla scelta collettiva dei luoghi da esplorare in seguito, come era stato fatto in Italia, per due ragioni principali: da un lato, la maggior parte dei disegni rappresentava l’area esterna alla scuola o alla sede dell’organizzazione, facendo dunque già emergere la rilevanza di due luoghi significativi; dall’altro, l’effettiva accessibilità di altri ambienti menzionati risultava limitata, sia per distanza sia perché privati o appartenenti ad altri complessi scolastici. Per questo motivo, i successivi due workshop sono

stati organizzati rispettivamente nella scuola di Mtondia e nella sede di Ngala, in quanto luoghi maggiormente rappresentati e che accomunano le esperienze dei due gruppi di partecipanti.

Secondo incontro

Anche il secondo appuntamento ha visto delle ricalibrature nell'organizzazione delle attività già sperimentate in Italia – *passeggiata esplorativa* seguita da *atelier artistico* collettivo – per favorire la partecipazione trasversale delle diverse fasce d'età. La passeggiata esplorativa è stata condotta in gruppi misti – sempre selezionati dagli educatori – con i ragazzi e le ragazze più grandi nel ruolo di accompagnatori e supporto logistico. Ogni gruppo ha esplorato l'ampia area circostante la scuola di Mtondia con l'invito di raccogliere materiali naturali o artificiali che suscitassero la loro curiosità, senza specifiche indicazioni sulle caratteristiche. In seguito, ciascun gruppo ha sperimentato le possibilità visive e percettive dei materiali raccolti, utilizzandoli come timbri con tempere lavabili (mettendo a disposizione i colori primari) su grandi fogli, lavorando all'aperto, sotto gli alberi o davanti alle aule. Al fine di reperire quanto più possibile i materiali a livello locale, sono stati riutilizzati congiuntamente fondi di bottiglie di plastica come contenitori per i colori, gestiti dai capigruppo nella distribuzione. Al termine dell'attività, ogni gruppo ha presentato il proprio lavoro e condiviso riflessioni sui processi vissuti insieme e sugli apprendimenti emersi.

Terzo incontro

L'ultimo incontro ha nuovamente previsto una *passeggiata esplorativa* – questa volta sulla spiaggia di Ngala, luogo particolarmente caro ai partecipanti – con il mandato di raccogliere materiali naturali e artificiali. Durante l'*atelier*, l'invito è stato quello di utilizzare gli oggetti raccolti in modo non convenzionale: se nell'incontro precedente erano stati impiegati come timbri, in questa occasione è stato proposto di ricavarne delle sagome, tracciandone i contorni sui fogli. L'input, tuttavia, è stato volutamente aperto, lasciando ai bambini e alle bambine la libertà di combinare e sperimentare gli oggetti secondo la propria creatività, in modo che le caratteristiche stesse dei materiali potessero suggerire nuove possibilità espressive. L'obiettivo era stimolare un'interazione creativa con oggetti quotidiani – talvolta di scarto – in un setting collettivo e cooperativo, valorizzando la sperimentazione autonoma e la scoperta di nuove percezioni. Anche in questo caso, al termine dell'attività i gruppi hanno presentato i loro lavori e condiviso le riflessioni sui processi vissuti insieme.

2.7.3 Attività con le famiglie

Dato il mio posizionamento marcatamente esterno rispetto al contesto locale, l'assenza di contatti pregressi con le famiglie e la presenza di barriere linguistiche, gli educatori hanno svolto un ruolo-chiave di mediazione, accompagnandomi in micro-contesti privati e facilitando un primo momento di conoscenza reciproca. Questa fase non era stata preventivamente prevista, ma si è piuttosto concretizzata al procedere delle altre attività con educatori e persone minorenni.

Inizialmente, infatti, non avevo previsto la realizzazione di incontri con i genitori, in quanto per me era importante non imporre modalità di coinvolgimento che avrebbero potuto tradursi in partecipazioni formali e “forzate”. La proposta di incontro è invece emersa spontaneamente dai bambini e dalle bambine di Ngala, che, per tramite degli educatori, hanno espresso il desiderio di invitarmi presso le loro abitazioni insieme a una collaboratrice parallelamente impegnata in attività in loco. Questa iniziativa ha rappresentato un modo per condividere e includere nella quotidianità familiare persone che erano entrate a fare parte del loro mondo, seppure in un arco temporale contenuto. Gli educatori hanno a questo punto individuato due nuclei familiari con i quali le alleanze risultavano particolarmente solide, concordando preventivamente la possibilità di questa visita. Parallelamente, mi sono informata sulle modalità più appropriate per entrare in queste realtà domestiche, e ho quindi portato un piccolo dono di ringraziamento per l'accoglienza (semplici generi alimentari) nel rispetto delle consuetudini di ospitalità.

Durante i due incontri, accompagnata da uno degli educatori, abbiamo avuto modo di presentarci reciprocamente, di condividere elementi sulle nostre persone e di avviare un'interazione non invasiva, durante la quale ho posto alcune domande esplorative concordate preventivamente. Le domande erano estremamente ampie e orientate a comprendere le *routine quotidiane* della famiglia e dei bambini e delle bambine, e i *rapporti con la scuola*. Dove possibile, ho aperto anche a una riflessione sulle *speranze rispetto al futuro* dei figli e delle figlie. Questo approccio ha consentito di raccogliere elementi preziosi sul vissuto delle famiglie, mantenendo sempre la consapevolezza dei limiti posti dalla mia posizione esterna, dalla brevità dell'incontro e dall'appartenenza a una cultura "altra".

2.8 Kenya: sperimentazioni *arts-based* con le scuole

Le sperimentazioni condotte nelle scuole keniane sono state progettate e realizzate in parallelo rispetto alle precedenti attività di tipo aggregativo, perseguendo i seguenti obiettivi: approfondire la conoscenza delle condizioni dell'infanzia, della povertà educativa e delle opportunità formative nei diversi contesti locali, e favorire l'incontro e la scoperta reciproca tra bambini e bambine residenti in aree diverse della città e frequentanti scuole differenti. Anche in questo caso l'arte è stata utilizzata sia come strumento per ascoltare le voci delle persone minorenni, sia per attivare relazioni basate su modalità ludiche e cooperative. Di seguito le caratteristiche progettuali (Tab. 14):

Tab. 14: Riepilogo delle caratteristiche progettuali (Kenya, scuole).

Località	Mnarani (Kilifi) – Kenya	
Tipologia contesto educativo	scolastico	
Obiettivi specifici	- Raccogliere informazioni sull'infanzia, la povertà educativa e le opportunità educative in diversi contesti del territorio circostante; - utilizzare l'arte per valorizzare le competenze delle infanzie provenienti da contesti diversi attraverso l'espressione collaborativa e l'esplorazione dei luoghi; - promuovere relazioni cooperative tra pari e la consapevolezza del territorio locale in modo creativo.	
Attività	Insegnanti	Infanzie
Tempi (febbraio – agosto 2024)	2 incontri preliminari; 2 interviste; colloqui di raccolta di feedback dopo ogni incontro; 2 incontri di raccolta feedback.	Complessivamente 5 incontri (1,5 ore ciascuno) di cui 4 in classe (2 per ogni scuola) e 1 in compresenza tra le due classi.
Spazi	Uffici scolastici	Aule scolastiche e il campo situato a metà strada tra le due scuole.
Materiali	Smartphone, computer, blocco appunti.	Fogli A5; cartelloni; carta in rotolo formato ampio; colla; pastelli; tempere lavabili; cancelleria; materiale naturale (foglie, fiori, bastoncini ecc.); smartphone.
Modalità di raccolta dati	Intervista semi-strutturata; registrazione audio; diario di campo riflessivo; memo analitici (Grounded Theory).	Metodi <i>arts-based</i> (produzione di disegni, pittura, collage); conversazioni esplorative elicitate da artefatti visuali; osservazione partecipante; materiali audiovisivi (foto, registrazioni audio); note di campo (note di osservazione

		diretta; diario di campo riflessivo; note vocali).
--	--	--

Analogamente a quanto sperimentato in Italia, il percorso è stato avviato con incontri dedicati alle singole classi, al fine di costruire una relazione di fiducia sia con le persone minorenni che con gli insegnanti, prima di proporre le attività congiunte tra scuole. Questa scelta è stata dettata anche dalla consapevolezza che, sebbene avessi già avuto modo di conoscere entrambe le realtà e di attivare una collaborazione con le figure dirigenziali e di coordinamento, il rapporto con i singoli docenti e con i bambini e le bambine andava costruito *ex novo*.

In questa fase, il coinvolgimento ha riguardato insegnanti, alunni e alunne, mentre le famiglie non sono state direttamente interpellate. Le riprogettazioni impreviste, intervenute durante la sperimentazione, hanno infine reso necessaria una seconda mobilità in Kenya per concludere le attività programmate, grazie alla quale il progetto è stato integrato da ulteriori momenti di riflessione e valutazione condivisa.

2.8.1 Attività con le insegnanti

Nelle scuole keniane, l'accesso è stato mediato dalle figure preposte alla dirigenza dell'istituto e al coordinamento del corpo docente, rendendo indispensabile una doppia fase preliminare di avvicinamento: un primo incontro con la dirigenza, finalizzato a presentare la proposta di ricerca e a confermare la disponibilità della scuola a partecipare, e un secondo incontro con le insegnanti coinvolte, dedicato alla condivisione dettagliata delle attività, alla definizione degli aspetti logistici, alla calendarizzazione e alla co-progettazione degli interventi. In questa fase, abbiamo concordato congiuntamente la scansione delle attività, la scelta dei materiali, i tempi, le modalità operative e le classi da coinvolgere.

Al termine di ciascun incontro con le classi, è stata inoltre effettuata una sessione di feedback con le docenti, utile per condividere osservazioni, impressioni e suggerimenti in vista degli appuntamenti successivi. A conclusione del percorso, inoltre, ho realizzato un colloquio finale di feedback in ciascuna scuola, volto a raccogliere una valutazione complessiva delle attività svolte e a individuare possibili margini di miglioramento o riprogettazione. Questo momento conclusivo si è tenuto nel corso dell'ultima mobilità in Kenya, a distanza di mesi rispetto agli incontri iniziali nelle classi, a causa della necessità di ricalibrare alcune fasi del percorso.

Per approfondire ulteriormente le prospettive locali sui temi d'indagine, ho raccolto le voci di due interlocutori-chiave – un coordinatore in una scuola e un'insegnante nell'altra – attraverso un'intervista semi-strutturata che ha seguito la stessa traccia utilizzata con gli educatori di *Nyota ya Asubuhi*, adattando le domande al contesto scolastico:

- Nella tua esperienza, che tipo di povertà educative hai riscontrato?
- A quali opportunità educative hanno accesso i bambini e le bambine?
- Come descriveresti le famiglie che frequentano la vostra scuola?
- Dove e come interagiscono i bambini e le bambine tra loro?
- Di cosa hanno ancora bisogno i bambini e le bambine?

Nel corso degli incontri preliminari, in itinere e conclusivi, ho inoltre condiviso con le insegnanti le fotografie delle sperimentazioni realizzate in Italia e della mappatura delle esperienze artistiche a Nairobi, allo scopo di aprire uno spazio di confronto e di restituire una visione più ampia del percorso di ricerca, mettendo in dialogo esperienze e contesti diversificati.

2.8.2 Attività con le infanzie

Essendo inserita all'interno di un framework scolastico, e consapevole della necessità di ancorare la proposta alle attività curriculari ordinarie, in sinergia con gli insegnanti sono state tracciate delle connessioni tra l'idea progettuale e gli obiettivi del CBC (*Competency Based Curriculum*). In particolare, ho evidenziato come le attività potessero contribuire all'accrescimento della consapevolezza dell'ambiente circostante, allo sviluppo delle competenze geografiche e spaziali, all'utilizzo di tecniche grafico-pittoriche e all'educazione alla cittadinanza attiva. Nel CBC, queste competenze non sono infatti relegate a singole discipline, ma permeano l'intero percorso formativo attraverso aree integrate, come ad esempio nei *Social Studies* e nelle *Creative Arts*³⁵.

Sulla base di tale impostazione, ogni incontro è stato progettato e connesso alla promozione di specifiche competenze lungo i tre incontri previsti (Tab. 15):

Tab. 15: Scansione del percorso (Kenya, scuole).

Fase	Obiettivi specifici	Attività	Modalità e tempi
1. Espressione	Presentare il percorso. Ascoltare il punto di vista delle bambine e dei bambini sui loro luoghi preferiti.	Disegno individuale e condivisione dei luoghi di gioco preferiti. Domande guida: - Dove giochi? - Con chi? - A cosa giochi? - Perché vai a giocare lì?	Incontro per ogni classe.
2. Mappatura	Incentivare la consapevolezza dei luoghi attraverso modalità creative e cooperative.	Mappare i luoghi in piccoli gruppi. Disegnare una mappa della scuola e dei dintorni. Possono aggiungere dettagli/parole con colori e tecniche diverse. Condivisione di gruppo, domande guida: - Dove si trova questo luogo? - Come ci si arriva? - Quali zone si attraversano?	Incontro per ogni classe.
3. Esplorazione	Coinvolgere classi di scuole diverse in attività artistiche collettive in cui promuovere dinamiche cooperative tra pari.	Laboratorio artistico nella zona locale, aperto a tutti i bambini. Esplorazione del luogo e miscelazione dei materiali dell'ambiente con i colori della pittura per scoprire forme e sfumature.	Incontri con i due gruppi compresenti

Il primo incontro era volto a promuovere la capacità di esprimere riflessioni e considerazioni attraverso l'uso combinato di parole e immagini, migliorare le abilità nell'utilizzo del materiale artistico, e valorizzare l'ascolto del punto di vista altrui. Il secondo incontro era quindi mirato a sviluppare la consapevolezza degli spazi, delle distanze e delle zone della città, a favorire la conoscenza e la localizzazione delle principali caratteristiche geografiche attingendo all'esperienza quotidiana e alle conoscenze pregresse, e a ampliare le possibilità di sperimentazione dei linguaggi dell'arte. Il terzo incontro, infine, si concentrava sul potenziamento della capacità di osservare e analizzare il contesto circostante attraverso l'esperienza artistica, favorendo inoltre il lavoro in piccoli

³⁵ <https://kicd.ac.ke/cbc-materials/curriculum-designs/grade-five-designs/>

gruppi eterogenei attraverso un approccio cooperativo e *learning-by-doing*. Questi aspetti sono stati ritenuti particolarmente significativi per le classi che abbiamo deciso coinvolgere, corrispondenti alle due quinte della “Ocean of Wonders” e alle classi terza, quarta e quinta della “Nazareth Church School”. Come nel caso della sperimentazione precedente, la raccolta dati ha privilegiato strumenti e strategie agili e flessibili, quali materiali audiovisivi e la redazione di note di campo.

Primo e secondo incontro

Il primo incontro ha seguito la stessa scansione dei precedenti cicli di attività: al disegno individuale (realizzato con matite e pastelli a cera) sono seguite condivisioni in plenaria circa le modalità di gioco nei luoghi rappresentati. A “Ocean of Wonders”, dove sono state coinvolte due classi in aule separate, le azioni si sono svolte in parallelo grazie alla compresenza dell’insegnante di riferimento, mentre a “Nazareth Church School” è stata utilizzata un’aula comune per tutte e tre le classi. A seguito di questo incontro, ho proceduto a ulteriori step progettuali per organizzare le attività successive, lasciando spazio al dialogo e all’intreccio tra attività ordinarie e focus di ricerca. Ad esempio, a “Nazareth Church School” – la prima scuola in cui ho avviato gli incontri – sebbene la proposta iniziale riguardasse la realizzazione di mappe dove inserire gli elementi desiderati nel territorio, la collaborazione con l’insegnante ha orientato l’attività sulla rappresentazione del percorso casa-scuola, che avrebbe permesso ai bambini e alle bambine di approfondire le rispettive esperienze su luoghi di gioco affrontati nel primo incontro e integrati dalle modalità di attraversamento nel territorio. Alla “Ocean of Wonders” si è in seguito concordato con il docente di proporre la tecnica del collage per la creazione delle mappe, utilizzando elementi naturali raccolti nel campo antistante la scuola, così da connettere la localizzazione dei luoghi con l’esperienza concreta dei materiali provenienti dal territorio circostante.

In entrambe le scuole, i bambini e le bambine sono stati suddivisi in sottogruppi per favorire il lavoro cooperativo sulle mappe e la condivisione dei risultati. A conclusione, è stata definita la data per l’incontro congiunto, in un’area aperta situata tra le due scuole e frequentata da alcuni partecipanti per la partecipazione ad attività sportive non strutturate. L’orario e il giorno sono stati scelti tenendo conto dei rispettivi impegni scolastici.

Ri-progettazioni impreviste

A seguito dei primi due incontri si sono rese necessarie alcune ri-progettazioni in itinere, talvolta concordate con gli insegnanti a seguito delle attività, talaltra determinate da eventi imprevisti.

A “Nazareth Church School” si è ad esempio deciso di estendere la partecipazione ad alcune attività anche alle classi della scuola dell’infanzia e alle prime due classi primarie (inizialmente escluse per la complessità della proposta) al fine di coinvolgere tutti i gradi in ottica inclusiva. L’attività è stata quindi adattata alla questa fascia d’età, prevedendo la pittura su carta di dettagli e aspetti preferiti della scuola, per dare voce creativamente agli elementi significativi del luogo vissuto.

Parallelamente, l’incontro congiunto tra le due scuole è stato in principio rinviato a causa di condizioni meteorologiche avverse, e, successivamente, per un cambiamento imprevisto del calendario scolastico di uno dei due istituti. Nel clima di incertezza sulla possibilità terminare il percorso come previsto, ho quindi confermato con la scuola ancora disponibile l’attività prefigurata presso la sede, al fine di dare al progetto una conclusione coerente. Le classi hanno così partecipato a una passeggiata esplorativa nell’area verde esterna, raccogliendo materiali naturali da utilizzare come timbri, con colori a tempera lavabili, sperimentando modalità percettive e combinazioni cromatiche, per poi prendere parte a un momento di restituzione delle rappresentazioni prodotte.

Terzo incontro

In occasione della successiva mobilità (luglio-agosto 2024) ho infine colto l’opportunità per concludere il percorso come originariamente progettato, realizzando il terzo incontro congiunto tra le due scuole. L’evento si è svolto nell’area precedentemente individuata, seguendo la medesima scansione (*passeggiata esplorativa* con raccolta di materiali dall’ambiente e *atelier artistico*). In linea

con gli obiettivi didattici e le competenze curriculari da promuovere, in apertura dell'*atelier* ho aperto un confronto sull'origine e la conoscenza dei materiali raccolti, facendo emergere le diverse esperienze e conoscenze dei partecipanti. Successivamente, l'attività artistica si è svolta su un lungo rotolo di carta, attorno al quale tutti i bambini e le bambine hanno lavorato utilizzando i materiali raccolti e i colori a tempera lavabili. Nel momento di *debriefing*, i partecipanti hanno illustrato le proprie rappresentazioni, articolando le riflessioni su due livelli: 1) i materiali utilizzati e le loro caratteristiche (naturali o artificiali, rigidi o flessibili, ecc.) descrivendone l'origine (tipo di piante, uso degli oggetti); e 2) le modalità dei soggetti di abitare lo spazio, evidenziando le connessioni tra le esperienze vissute nello stesso luogo.

2.9 Italia: sperimentazioni *arts-based* con l'Istituto Salesiano San Giuseppe

L'ultima sperimentazione aveva l'obiettivo di ricalibrare le attività in un contesto caratterizzato da una significativa eterogeneità tra persone minorenni, molte delle quali con vicende familiari o personali di migrazione e provenienti da diverse aree e scuole della città. Pur conoscendosi già, la composizione del gruppo rendeva il contesto educativo un terreno fertile per osservare le dinamiche relazionali che sarebbero emerse all'interno delle esperienze proposte. Le attività sono state modulate in base alle logiche organizzative specifiche e hanno offerto un ulteriore spazio di osservazione delle interazioni tra pari. Di seguito, le caratteristiche progettuali (Tab. 16):

Tab. 16: Riepilogo delle caratteristiche progettuali (Italia, "Istituto Salesiano San Giuseppe").

Località	Macerata – Italia	
Tipologia contesto educativo	aggregativo	
Obiettivi specifici	- Comprendere quali sono gli spazi abitati dalle infanzie e in cui sono coltivate le relazioni tra pari; - incentivare l'incontro e la scoperta dell'alterità tra bambine e bambini residenti in aree diverse della città; - utilizzare l'arte per ascoltare le voci dei partecipanti ed entrare in relazione con modalità ludiche e cooperative.	
Attività	Coordinatrice	Infanzie
Tempi (gennaio e novembre 2024)	2 incontri preliminari; 1 intervista; 1 incontro di raccolta feedback.	2 incontri (1,5 ore ciascuno).
Spazi	Ufficio dell'oratorio.	Teatrino interno all'oratorio.
Materiali	Smartphone, blocco appunti.	Fogli A5; cartelloni; colla; pastelli; tempere lavabili; cancelleria; smartphone.
Modalità di raccolta dati	Intervista semi-strutturata; registrazione audio; diario di campo riflessivo; memo analitici (Grounded Theory).	Metodi <i>arts-based</i> (produzione di disegni, pittura); conversazioni esplorative elicitate da artefatti visuali; osservazione partecipante; materiali audiovisivi (foto, registrazioni audio); note di campo (diario di campo riflessivo; note vocali).

2.9.1 Attività con la coordinatrice

La mia interlocutrice principale in questo contesto è stata la coordinatrice dell'oratorio, con la quale ho svolto due incontri preliminari al fine di individuare il periodo più opportuno per l'inserimento delle attività, in coerenza con il calendario delle iniziative già programmate, al fine di garantire una partecipazione stabile e continuativa dei partecipanti.

L'intervista semi-strutturata mi ha permesso di raccogliere una prospettiva aggiuntiva sui fenomeni educativi osservati nel territorio, mentre il colloquio finale di restituzione mi ha consentito di condividere gli elementi emersi durante le attività, contestualizzandoli alla luce della conoscenza del contesto della mia interlocutrice. Tale scambio ha innescato riflessioni critiche congiunte sulle possibili strategie di contrasto alla povertà educativa, attraverso traiettorie di ricerca che integrino l'uso dei linguaggi artistici come strumenti trasformativi e di espressione individuale e collettiva.

2.9.2 Attività con le infanzie

A fronte delle differenze di età tra le persone minorenni che accedono all'istituto, in questo caso è stato deciso di coinvolgere un gruppo ridotto di bambini e bambine della fascia della primaria, al fine di bilanciare il numero limitato di incontri con un'osservazione più approfondita delle dinamiche relazionali in piccolo gruppo. Le attività sono state articolate in due momenti, strutturati in continuità con le precedenti sperimentazioni (Tab. 17):

Tab. 17: Scansione del percorso (Italia, Istituto Salesiano San Giuseppe).

Fase	Obiettivi specifici	Attività	Modalità e tempi
1. Espressione	Presentare il percorso. Ascoltare il punto di vista delle bambine e dei bambini sui loro luoghi preferiti.	Rilevazione degli spazi abitati dai/le bambini/e a partire dalla domanda-input "Dove giochi e con chi?". Focus su: le modalità di gioco, il tempo dedicato, i tragitti necessari, i coetanei che si incontrano. Realizzazione di disegni individuali, successivamente condivisi in gruppo.	Incontri in sede con il sottogruppo.
2. Mappatura	Coinvolgere bambine e bambini con background eterogenei in attività artistiche collettive in cui promuovere dinamiche cooperative tra pari.	Workshop artistico in cui esplorare congiuntamente spazi e materiali con modalità creative, in piccolo gruppo e con successiva condivisione in plenaria.	

Il *primo incontro* si è aperto con la domanda aperta "Dove giochi e con chi?", finalizzata a rilevare gli spazi abitati dai bambini e dalle bambine e approfondendo, in fase di condivisione delle rappresentazioni grafiche, le modalità di gioco, il tempo dedicato, i tragitti percorsi e i coetanei con cui si interagisce. Durante questa fase ho osservato se e come i partecipanti utilizzassero l'immagine e la parola per raccontarsi, unitamente al grado di ascolto e di accoglienza dei punti di vista altrui.

Il *secondo incontro* ha quindi previsto un *atelier* volto a esplorare congiuntamente spazi e materiali condivisi attraverso modalità creative, includendo anche la dimensione corporea. I partecipanti sono stati invitati, a turno, a stendersi e a disegnarsi reciprocamente i contorni delle loro sagome, per poi utilizzare le tempere lavabili per creare un elaborato collettivo partendo dalle intersezioni delle linee

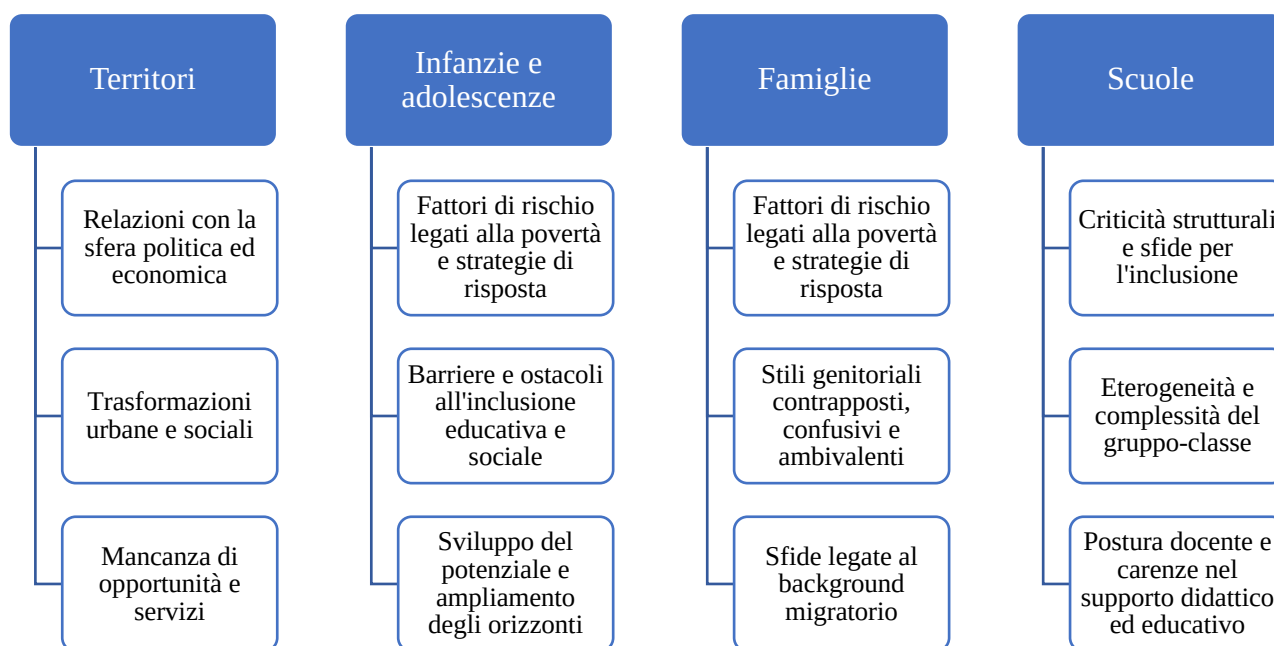
precedentemente ottenute. L'osservazione si è in questo caso focalizzata sul grado di comprensione del punto di vista altrui (disponibilità all'ascolto e rispetto dei turni di parola) e sulle dinamiche cooperative tra pari (collaborazione per il raggiungimento dell'obiettivo comune, condivisione di spazi e materiali e gestione di eventuali conflitti). L'osservazione delle dinamiche relazionali ha seguito gli stessi focus della scheda semi-strutturata utilizzata con le scuole italiane, pur senza adottare uno strumento formale di registrazione data la ridotta numerosità del gruppo. Durante le attività, la presenza di una o due volontarie del servizio civile ha fornito un ulteriore punto di osservazione, arricchendo la documentazione delle interazioni e delle reazioni emergenti.

Capitolo 3

In questo capitolo illustrerò quanto emerso dalla *mappatura delle esperienze artistiche* esistenti nei contesti educativi intervistati. Essendo mossa dall'esigenza di rintracciare modalità di intervento riconducibili a posture e strategie educative potenzialmente declinabili in territori eterogenei, ho scelto restituire le tematiche emerse con una modalità narrativa trasversale. Ciò significa che non verrà fatta una descrizione puntuale e consequenziale di ogni intervista, ma verrà invece offerta una "fotografia" complessiva delle diverse forme di marginalizzazione ed esclusione riscontrate nei territori e delle modalità di intervento *arts-based* messe in campo per rispondere alle sfide educative. L'intento non è di restituire una comparazione tra diverse località, con il rischio di collocarle su una scala di valutazione della povertà (a partire da quali standard?), di romanticizzarne le condizioni o di misconoscere le risorse presenti oltre l'etichetta della deprivazione. Piuttosto, il mio obiettivo è di tratteggiare un'immagine caleidoscopica delle diverse forme di povertà in ambito educativo e delle modalità di contrasto evidenziando la pluralità delle manifestazioni e delle possibili azioni, facendo emergere i temi che riecheggiano dalle narrazioni.

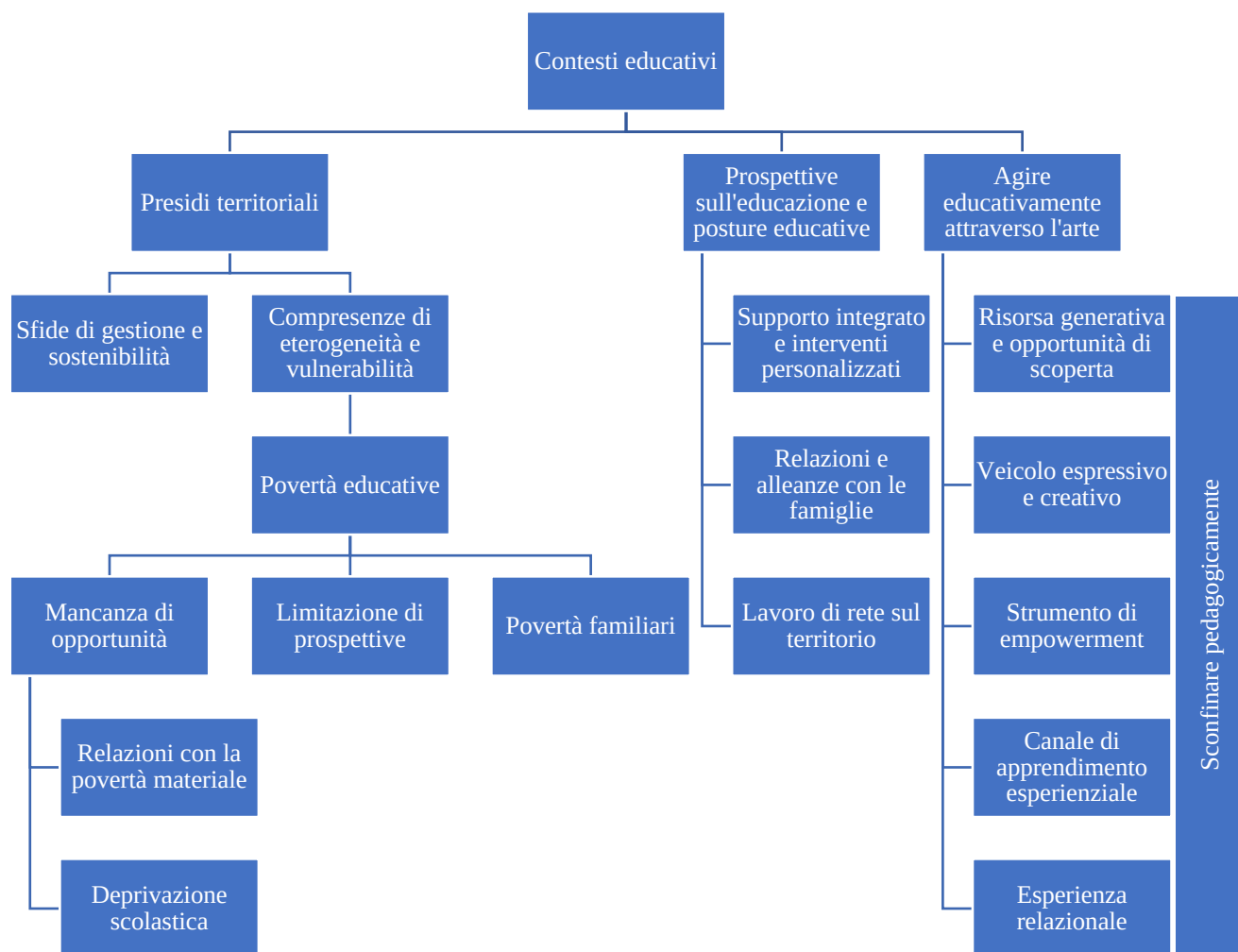
In questa prospettiva, la prima parte del capitolo restituirà le caratteristiche trasversali dei diversi territori in cui i contesti educativi sono collocati e dei soggetti che li abitano: *infanzia e adolescenze, famiglie, scuole*. La mappa sottostante (Fig. 7) riassume i nuclei tematici emersi:

Fig. 7: Caratteristiche trasversali di soggetti e territori.



Nella seconda parte del capitolo approfondirò quindi le sfaccettature dei contesti educativi intervistati e le esperienze artistiche rilevate. Di seguito la mappa (Fig. 8) che illustra le loro caratteristiche in quanto *presidi territoriali*, le *prospettive sull'educazione* dalle quali discendono le *posture educative* e, a cascata, le *modalità di agire educativamente attraverso l'arte*. Trasversalmente a quest'ultima macro-categoria, si sono profilati elementi emergenti in modo ricorsivo relativi a modalità di *sconfinare pedagogicamente* attraverso l'esperienza artistica, dando vita a inediti spazi di incontro con l'alterità.

Fig. 8: Caratteristiche trasversali dei contesti educativi e delle esperienze artistiche.



Infine, nelle conclusioni evidenzierò gli elementi più significativi emersi, che verranno ulteriormente riletti e approfonditi nelle conclusioni della ricerca.

3.1 I territori

I territori descritti nelle interviste – rivolte a professionalità educative e del settore artistico, responsabili del coordinamento, referenti o figure volontarie appartenenti a scuole, enti del terzo settore e *Community Based Organizations* – rivelano un quadro variegato di disuguaglianze e sfide complessivamente relative a tre filoni principali: l'*intreccio tra territorio, politica ed economia*, le *trasformazioni del tessuto urbano e dei legami sociali*, l'*offerta di opportunità educative e servizi*.

Con riferimento al primo nucleo tematico, centrale è la percezione del territorio generatore di povertà economica. Questa rappresentazione suggerisce come le condizioni strutturali del luogo possano contribuire a creare e perpetuare situazioni di vulnerabilità. In più, la coesistenza di un tessuto economico precario e di interventi istituzionali insufficienti o inefficaci genera un “vuoto” che acuisce le situazioni di povertà e fragilità sociale. Questo aspetto è particolarmente rilevante perché sposta l’attenzione sulle dinamiche sistemiche che influenzano le diverse opportunità di vita.

La presenza di un’*“economia violenta”* (I11), illecita o illegale, rappresenta in alcuni territori una sfida complessa, soprattutto laddove, paradossalmente, “consente alle famiglie di poter vivere, e non

soltanto di sopravvivere” (I11). La percezione che l’attore pubblico sia “in sodalizio con l’idea di funzionamento della mafia” (I10) mina la fiducia nelle istituzioni, ulteriormente messa alla prova dalla carenza di interventi sulla città e dall’assenza di politiche per la famiglia.

L’assenza della politica viene percepita anche negli interventi mancati o considerati problematici rispetto al *tessuto urbano*, che incrementano le disuguaglianze territoriali e incidono sulla quotidianità degli abitanti, specialmente nelle aree più marginalizzate. In alcuni luoghi la città contemporanea è il risultato di “un atto di violenza potentissimo” (I10) che non ha tenuto conto, in decenni di urbanizzazione, delle caratteristiche storiche di rioni, borgate e quartieri. Un altro aspetto evidenziato è l’impatto della “bruttezza”, del degrado e dell’abbandono di luoghi ed edifici, che considera le esigenze della cittadinanza e contribuisce a creare un ambiente diseducativo, andando così a compromettere il benessere psicologico e sociale.

Nell’insieme, emerge l’immagine di territori sfaccettati, in cui traspaiono in filigrana esigenze educative variegata e situazioni di fragilità che interessano aree residenziali, quartieri dormitorio, centri storici o borgate popolari. La progressiva “periferizzazione” di alcune aree marginali, nelle quali un aumento della densità demografica non ha corrisposto il potenziamento di servizi e opportunità, ha incrementato l’isolamento e i divari tra quartieri. La condizione di marginalità riguarda sia “città a parte” (I3), geograficamente decentrate dal centro urbano, sia zone “enclave” (I10) situate a poche centinaia di metri dalle vie del “passeggio”. In entrambi i casi, si tratta di zone caratterizzate da “regole proprie, in cui è molto difficile un’ammagliatura con il tessuto urbano e sociale della città” (I10). Questi quartieri, percepiti come separati e distinti, non si attraversano “per caso” ma “ci devi andare proprio per forza” (I10), oppure si viene “in qualche modo educati a non andare” (I3).

La condizione abitativa rappresenta un’altra criticità particolarmente rilevante per coloro che vivono all’interno di edifici popolari o alloggi provvisori (costruiti a seguito di calamità naturali) che creano “un senso di provvisorietà molto importante” (I2) influenzano la qualità della vita delle infanzie e producono un vero e proprio “discrimine” (I6). Emblematica, in un territorio, la compresenza a poche decine di metri di abitazioni storiche di proprietà e alloggi popolari dove “le famiglie sono numerose” e “non c’è uno spazio adeguato per un gioco oppure per una privacy di un ragazzo” (I6).

Le caratteristiche in evoluzione dello spazio urbano si accompagnano inoltre alla percezione di una maggiore fragilità dei legami sociali e del senso di comunità rispetto al passato, anche a causa della mancanza di occasioni di incontro e di spazi condivisi. Questo aspetto può essere accentuato dall’impatto di calamità naturali che alterano profondamente il tessuto sociale preesistente e rendono più difficile la ricostruzione delle relazioni.

La carenza di opportunità e servizi, di collegamenti, di luoghi di socializzazione e attività educative e formative aggrava ulteriormente le situazioni di svantaggio, limitando in alcune aree le occasioni di mobilità (a causa dell’isolamento geografico e della carenza di mezzi pubblici) o di socialità e svago: “non ci sono negozi, non ci sono... parchi, non c’è niente, c’è soltanto un parco pubblico che (...) viene chiuso periodicamente” (I6). Alcuni contesti sono riusciti a contrastare queste problematiche attraverso attività educative ad accesso libero, mentre in altri si segnala una carenza di opportunità generalizzata e trasversale, eccezion fatta per le attività a pagamento, i laboratori curricolari o (pochi) luoghi extrascolastici, spesso funzionanti “un po’ come un dopo scuola” (I14). Parallelamente, si avverte un cambiamento rispetto alle modalità con cui bambine e bambini abitano il territorio: “escono dalla scuola e vanno a fare lo sport, finisce lì (...) non è come noi che andavamo a giocare sul prato per strada (...) dove lo lasci il bambino?” (I15). La carenza di spazi si affianca a una prevalenza di esperienze infantili entro ambienti strutturati e presidiati dall’adulto, mentre si riducono le occasioni di autonomia e di socializzazione spontanea.

3.2 Le infanzie e le adolescenze

Complessivamente, le persone minorenni hanno nel loro bagaglio identitario background socioculturali variegati ed eterogenei, sebbene il peso delle disuguaglianze territoriali gravi in modo più consistente su coloro che versano in condizioni di povertà materiale. Ciò riguarda la maggior parte delle infanzie e delle adolescenze descritte nelle interviste, e rappresenta un significativo fattore di rischio: la mancanza di risorse economiche del nucleo familiare espone molti di loro a situazioni di abuso, sfruttamento e vulnerabilità, fino ad arrivare, in alcuni casi, al consumo di sostanze stupefacenti o alla partecipazione ad attività illegali. Quando si giunge all'arresto e alla temporanea detenzione nei centri minorili, la successiva reintegrazione nel tessuto sociale risulta particolarmente ardua, aumentando le probabilità di recidività.

Talvolta queste situazioni sono esacerbate da viaggi migratori dalle aree rurali a quelle urbane: in questi casi le persone minorenni possono separarsi dai familiari e risultare ulteriormente esposte a condizioni precarie, tra cui la deprivazione abitativa o la vita di strada. Ciò li costringe a sviluppare risorse personali e autonomie in modo precoce e urgente, abbreviando repentinamente i tempi dell'infanzia a causa "della necessità di sopravvivere, di adattarsi anche a situazioni di povertà a partire dal mangiare" (I11).

Al di là – o in sovrapposizione – alle varieguate situazioni di povertà, si segnala una coesistenza di elementi che ostacolano l'inclusione sociale delle persone minorenni, che riguardano nello specifico: l'accesso all'istruzione, l'abbandono degli adolescenti, e l'impatto delle disuguaglianze nella riproduzione di dinamiche di discriminazione tra pari, che impattano con modalità diversificate.

Lo scarso accesso all'istruzione e l'elevato tasso di abbandono scolastico riguardano in special modo coloro che vivono nei contesti socioeconomici più svantaggiati. Alcuni non vengono proprio introdotti nel sistema scolastico, o lo abbandonano precocemente. Le risorse economiche insufficienti e la mancata o scarsa frequenza scolastica dei genitori può perpetrare questo circolo vizioso sulla generazione successiva, sebbene siano segnalati casi in cui alcune famiglie si sono impegnate a spezzare questo circolo vizioso. La mancanza di alternative e di opportunità, il "baratro" (I11) che si apre dopo le scuole secondarie di primo grado, "il vuoto totale" (I3) ed esistenziale riscontrato attorno alle persone adolescenti e la mancanza di risorse e investimenti adeguati a supportare questa fascia d'età rappresentano una porta d'accesso verso i circuiti della criminalità, del lavoro nero, della dipendenza o dei problemi di salute mentale, alimentando il senso di abbandono.

Anche le conseguenze delle disuguaglianze tra aree confinanti giocano un ruolo considerevole nell'ostacolare i percorsi di crescita: in alcune aree-enclave, le persone minorenni vivono una realtà "veramente aliena" (I10) rispetto ai coetanei dei quartieri contigui. A ciò si aggiunge il peso dei divari socioculturali sulle interazioni tra pari. Talvolta:

lo stigma che comunque i nostri ragazzi hanno uscendo fuori da qua dentro è talmente alto che molto spesso anche di fronte a tutta la buona volontà poi comunque crea processi di emarginazione che producono poi reazioni, emozioni di rabbia, di senso di fallimento, di etichettamento (I11).

Emblematico, in tal senso, l'episodio emerso da un'intervista riguardante i giovani NEET che sperimentano la discriminazione dei coetanei inseriti in varie tipologie di percorso:

Che sia anche un percorso di messa alla prova da parte del tribunale (...) comunque c'è un'azione in atto, quindi sto costruendo qualcosa su me stesso (...) mi sto comunque muovendo. Invece gli altri sono lì magari col motorino (...) non fanno nulla, e di conseguenza i nostri ragazzi (che frequentano il contesto educativo intervistato) li guardano in maniera un po'... come dire, senza nessuna voglia di interagire (I6).

I bisogni rilevati trasversalmente alle diverse interviste vertono soprattutto sullo sviluppo del potenziale e l'ampliamento degli orizzonti. Al netto di necessità basilari come il supporto scolastico, affettivo o sanitario (particolarmente carente in alcune aree) emerge la profonda necessità di essere

visti da qualcuno “che mostri loro un modo diverso (...) di viverli tra di loro (...) ma anche di vivere loro stessi”, che cerchi di neutralizzare “i comportamenti aggressivi, di bullismo, di marginalizzazione” e risponda al bisogno sentirsi “parte di qualcosa di più ampio che non sia solo il quartiere” (I10) anche attraverso esperienze in altri contesti, in quanto “se nasci in un carcere non ti rendi conto della (sua) dimensione (...) ce l’hai dentro” (I3).

Abituati a muoversi prevalentemente all’interno del quartiere, molti bambini, bambine e adolescenti non dispongono di ampie opportunità per conoscere il territorio circostante, anche a causa della carenza dei trasporti o, quando l’area è ben collegata, della scarsa abitudine agli spostamenti da parte delle famiglie. Emerge come le infanzie e le adolescenze di questi contesti avrebbero “bisogno di vedere tutto” (I1), di “luoghi e posti dove possono conoscere altro” (I3) per sperimentarsi in attività inedite e ampliare i propri orizzonti. Infine, in alcuni territori si segnala il fatto che gli spazi e i momenti di socialità siano sempre meno e che ciò incida sul benessere delle persone minorenni, il cui bisogno di occasioni di incontro (escludendo eventi estemporanei o attività strutturate dall’adulto) non viene adeguatamente soddisfatto.

3.3 Le famiglie

Il peso della povertà economica impatta su una percentuale consistente di famiglie descritte nelle interviste, condizione alla quale possono sovrapporsi altre problematiche relative agli stili genitoriali, o alle sfide che i genitori con background migratorio sono ulteriormente chiamati ad affrontare.

La povertà materiale espone a situazioni di vulnerabilità dalle quali non è facile uscire. In alcuni territori la mancanza di prospettive lavorative e la precarietà economica rischiano di far avvicinare le famiglie ai circuiti dell’illegalità, di acuire i problemi di salute mentale o le dinamiche disfunzionali e violente, sebbene si riconosca l’impegno di nuclei familiari che mettono in campo altre strategie per uscire dalle situazioni di svantaggio.

Un aspetto trasversale alle condizioni socio-economiche riguarda invece la segnalazione di relazioni e sistemi familiari sempre più sregolati e confusivi, all’interno dei quali le persone minorenni fanno fatica a trovare punti di riferimento stabili e coerenti. Molti genitori sembrano aver perso il loro ruolo educativo, lasciando figlie e figli privi di un supporto adeguato e dell’apprendimento di regole e valori chiari. Si nota, in alcuni contesti, una difficoltà crescente nel “tenere testa ai ragazzi” (I11) e nel trovare alternative a metodi disciplinari violenti che consentano ai genitori di fare da “presidio educativo” (I11). Inoltre, alcuni non riescono ad essere fisicamente presenti a causa degli elevati ritmi lavorativi, e ciò espone bambini, bambine e adolescenti al rischio di isolamento, di iperresponsabilizzazione nell’accudimento di sorelle o fratelli minori, o dell’eccessivo utilizzo delle tecnologie.

A seconda dei contesti, emergono inoltre stili genitoriali estremamente contrapposti: da un lato si osserva la tendenza ad “ingolfare” le persone minorenni di attività extrascolastiche performative “pensando di farli eccellere in qualcosa” (I12), dall’altro quella di esercitare uno sguardo deterministico e svalutante nei loro confronti, prefigurandoli incasellati dentro ruoli e percorsi limita(n)ti. Un altro aspetto riguarda la dicotomia tra iperprotettività e sfruttamento. Ad esempio, vi sono genitori che tendono ad avere uno stile protettivo a causa della scarsa sicurezza percepita nell’ambiente circostante:

io mi ricordo mia mamma e mio padre, ti lasciavano giocare giù sotto al cortile, loro stavano a fare il lavoro o che fosse, tu stavi lì, adesso ti permetti di lasciare (tuo figlio) giù sotto al cortile da solo? Non è così semplice, fino a una certa età non ci stanno (I15).

All’estremo opposto si riscontrano invece situazioni di sfruttamento minorile influenzate da condizioni di povertà estrema, che possono spingere ad abbandonare la propria abitazione: “i genitori

non sono in grado di provvedere alle necessità di base, ed è questo che costringe i bambini a lasciare le case. (...) Finiscono per scappare di casa, per cercare qualcosa" (I4).

Vi sono poi peculiarità specifiche che riguardano coloro che esercitano il proprio ruolo genitoriale *in between* tra due culture. Nei diversi territori (anche se non tutte le interviste vi fanno riferimento) le famiglie con background migratorio affrontano sfide specifiche, complessivamente riconducibili all'apprendimento della lingua, all'integrazione nel tessuto sociale, all'accesso ai servizi per i quali è necessario garantire un supporto specifico, in modo da favorire una "reale integrazione" (I14). In questo scenario, le donne hanno più probabilità di andare incontro a situazioni di vulnerabilità ed esclusione a causa del circolo vizioso che si crea tra barriera linguistica e isolamento. A ciò si somma il peso del sovraccarico lavorativo sommato alla dequalificazione: molti genitori in possesso di un titolo professionale elevato nel paese d'origine trovano impiego in Italia in settori poco qualificati, a basso reddito e a ritmi elevati. Ne consegue che "non si occupano di questi bambini, perché non ne hanno tempo" (I9) e ciò amplifica il "divario micidiale" (I9) con la scuola.

Un altro elemento emerso riguarda la disparità di genere nel trattamento di figli e figlie, relativamente all'investimento familiare nella prosecuzione degli studi o alla "genderizzazione" di alcune attività, come riportato in una delle interviste:

R1: se un ragazzino aveva delle propensioni artistiche, magari, o più prettamente legate al mondo femminile, mi viene da dire... erroneamente...

R2: Che non lo è realmente ma...

R1: ... e quindi, magari, che ne so, un corso di danza, piuttosto che... abbiamo dovuto lavorare tanto sull'affettività (I1).

3.4 Le scuole

Le interviste evidenziano criticità strutturali e problematiche che impattano a vario livello sulla quotidianità della scuola. A fronte di classi sempre più eterogenee e multiculturali, si sottolinea il ruolo cruciale dell'insegnante per la qualità dell'esperienza scolastica, nonostante si riscontrino parallelamente situazioni in cui studenti e studentesse non ricevono il supporto necessario in classe. Tra le problematiche riscontrate vi è la carenza di spazi e risorse, che può riguardare l'inadeguatezza di strutture provvisorie e la mancanza di professionalità specializzate (come docenti di sostegno, psicoterapeuti o figure preposte alla mediazione culturale). Un fenomeno particolarmente preoccupante riguarda la ghettizzazione di singole classi o scuole, all'interno delle quali vengono confinate molteplici situazioni di svantaggio, contribuendo alla riproduzione di dinamiche escludenti. Le complessità interne ai gruppo-classe riflettono le trasformazioni sociali e culturali dei territori. La loro composizione è sempre più eterogenea, caratterizzata dalla presenza di bambini, bambine e adolescenti con background socio-economici e migratori estremamente diversificati. In classe, si rilevano competenze cognitive e relazionali differenziate, ma non è detto che a situazioni di privazione economica corrisponda un impoverimento di capacità. In alcune scuole "di confine" le classi sono veri e propri "fritti misti" (I9) mentre in altri poli la composizione è più omogenea, il che riflette l'immagine di territori estremamente sfaccettati. Inoltre, se da una parte si riscontra che le relazioni vengono facilitate dalla continuità verticale dal nido, alla scuola dell'infanzia, alla primaria, dall'altra è ancora recente il ricordo delle ripercussioni legate all'isolamento durante la pandemia.

A scuola, la multiculturalità rappresenta la realtà quotidiana nella quasi totalità dei contesti: se da un lato è considerata una risorsa arricchente per il gruppo, dall'altro la carenza di risorse scolastiche sovrapposta all'inserimento di alunne e alunni che necessitano di apprendere l'italiano L2 richiede un impegno ulteriore da parte del corpo docente ordinario per supportare l'apprendimento e le dinamiche in classe: "non è che si improvvisa dall'oggi al domani, ci vuole del tempo" e "tante strategie, un'organizzazione di un certo tipo, possibilmente del personale" (I14). Questo aspetto

richiede anche un dialogo aperto e costante con i genitori. Emblematico l'episodio emerso in una delle interviste rispetto a un inserimento scolastico tardivo in scuola primaria:

Ci provo spesso a relazionarmi con loro, anche in inglese, in francese, come riesco (...) cerco di supportarli, spesso di tranquillizzarli, perché penso proprio alla famiglia di questo ragazzino che è arrivato proprio ad aprile e si è vista la preoccupazione, l'ansia, entrambi i genitori venivano quotidianamente a portare il bambino e a riprenderlo, quindi (...) tutta la delicatezza del caso per poterli aiutare, poterli supportare in questo percorso (I14).

Emerge il ruolo cruciale dell'insegnante per creare un "collante" all'interno della classe, promuovere un clima accogliente, e valorizzare le peculiarità di ciascuno. Questa postura non interessa solo la dimensione professionale ma "è proprio qualcosa che riguarda l'area personale", e "questa incapacità di stare dietro il bambino, è questo che è molto difficile (...) da far passare (...) questa idea che tu non sei lì a plasmare il bambino come vuoi, ma tu devi far emergere risorse" (I3).

Parallelamente si riscontrano tuttavia casi in cui le studentesse e gli studenti non ricevono il supporto di cui avrebbero bisogno, e questo riguarda sia la natura del sistema scolastico sia i micro-contesti della quotidianità. Il fatto che la scuola sia "rimasta alla riforma Gentile" è problematico, e nella sua organizzazione "c'è qualcosa che non funziona" (I9).

Ancora ancora la scuola media tiene, meglio che trent'anni fa, però (...) nei passaggi certi, nel senso che i ragazzi vengono promossi a prescindere dalle competenze che acquisiscono, quindi per altri due anni, tre anni li abbiamo tenuti (...) dopo non c'è più niente (I11).

Molti studenti e studentesse "non ce la fanno" (I11) ad acquisire le competenze necessarie per costruire un percorso formativo e professionale, e rischiano di accrescere il numero di giovani che non riescono a trovare una direzione di vita. A causa della mancanza di risorse, della scarsa preparazione del corpo docente o del fatto che "non c'è apertura" (I3) a metodi didattici alternativi, emerge in alcune interviste il mancato accesso a saperi, stimoli e orientamenti adeguati, nonché al sostegno necessario per affrontare le difficoltà di apprendimento. L'atteggiamento svalutante di alcuni insegnanti pesa ulteriormente sulla qualità dell'esperienza scolastica: "tantissime volte ho sentito gli insegnanti dire in modo dispregiativo, 'ma tanto che vuoi fargli fare a questi no, ma manco stanno seduti', quindi... giornate intere a non fare niente" (I7). In qualche caso si verificano anche violazioni dei diritti, che mettono alcuni poli educativi nella posizione di dover intervenire. Di seguito un episodio significativo in tal senso:

La mamma ci provava da due anni inutilmente a far riconoscere il fatto che il figlio avesse una certificazione. Lui è arrivato qui perché era a rischio bocciatura (...) era così demotivato, così frustrato (...) (siccome) fa una scuola di grafica, lo abbiamo invitato ad un laboratorio di artigianato pensando che potesse essere l'unico gancio (...) ha passato il primo incontro a guardare il foglio e a dire che lui non era capace di fare niente, per quanto era così svilito. Poi ha finito l'anno benissimo, ma non perché noi siamo bravi, perché abbiamo ristabilito quelle regole essenziali: se lui ha un PDP, lui ha diritto a questo (I7).

3.5 I contesti educativi

I contesti educativi intervistati si configurano innanzitutto come presidi territoriali: punti di riferimento stabili e sicuri che offrono spazi fisici e relazionali per le persone minorenni e le relative famiglie. Questi presidi si distinguono per la loro capacità di adattarsi alle specificità del tessuto locale in cui operano, garantendo la continuità degli interventi sul territorio o inserendosi "dentro un ciclo di vita continuo" (I11) che vede diverse generazioni di figli, figlie e genitori susseguirsi all'interno del polo educativo. I contesti intervistati si distinguono inoltre per la loro accessibilità, libera e gratuita. Caratteristica fondamentale per garantire opportunità educative e formative alle infanzie e

le adolescenze in condizioni di povertà economica. Anche la natura laica favorisce l'accoglienza e l'apertura di molti di questi luoghi, descritti come spazi di opportunità in cui sperimentare, crescere e sviluppare il proprio potenziale. In tali ambienti, l'approccio non formale e informale favorisce l'apprendimento attraverso il gioco, la creatività e la relazione, e la bellezza degli spazi contribuisce a creare un clima positivo e stimolante nel quale "vivere, studiare, conoscere il mondo, fare teatro, fare cinema" (I11), ampliando i propri orizzonti e scoprendo nuovi interessi e talenti:

I bambini arrivano in un posto dove ci sono dei valori molto importanti, dove le attività sono molto seguite, dove c'è cura per lo spazio e per l'ambiente, e questo ha avuto una ricaduta positiva rispetto alla crescita (...) perché una delle cose che abbiamo compreso è che se il bambino conosce la bellezza la rispetta (I3).

Vengono tuttavia riportate una serie di sfide gestionali che rendono più ardua la sostenibilità delle proposte, come ad esempio la difficoltà di bilanciare le risorse a disposizione con le richieste di accesso, di "agganciare" le persone minorenni del territorio o di sostenere nel lungo periodo gli interventi e i progetti in corso. Gestire le risorse umane ed economiche può comportare un elevato sovraccarico lavorativo, anche a causa della carenza di personale educativo rispetto alle necessità del contesto. Inoltre, la precarietà dei finanziamenti determina in alcuni casi l'esigenza di "inventarsi, momento per momento, progetti, processi, attività di fundraising" (I11) per garantire la continuità delle attività.

Al di là degli spazi curati e dell'opportunità di accedere ad esperienze di qualità, emerge infatti "un dietro le quinte" (I7) complesso:

A volte questi poli vengono presentati all'esterno (...) come posti belli dove si fanno tante cose (...) ma dietro questa bella copertina c'è un dietro le quinte difficile, perché (...) sono tutti ragazzi che hanno delle problematiche (I7).

Le persone minorenni che accedono ai contesti intervistati rappresentano un insieme variabilmente eterogeneo in termini di: genere, età, livello socio-economico, background culturale, religione, quartiere di provenienza, disabilità e bisogni educativi speciali. Si rilevano anche situazioni di accesso da parte di bambini, bambine o adolescenti segnalati da enti terzi (scuole, servizi sociali, autorità giudiziaria) esposti a "esperienze sfavorevoli, abusi e maltrattamenti" (I3) o a condizioni povertà economica particolarmente marcate. Nell'insieme, durante le attività si riscontrano relazioni tra pari positive e distese, per quanto le diversità compresenti richiedano interventi "pensati" e capaci di fare fronte ai diversi bisogni.

3.5.1 Le povertà educative rilevate nei territori

Le forme di povertà educativa descritte nelle interviste sono variegate e molteplici a seconda del contesto sociale, economico e culturale di riferimento, seppure emerga trasversalmente la definizione di "mancanza di opportunità", tradotta nell'impossibilità di accedere a esperienze culturali, sportive, ricreative e formative che arricchiscano il bagaglio di conoscenze e competenze, privilegino la dimensione collettiva e cooperativa e permettano di conoscere il territorio circostante:

Magari un bambino che vuole fare uno sport preciso non può farlo (...) perché davvero le rette non si riescono a pagare, oppure l'opportunità di viaggiare, ma anche soltanto di esplorare la stessa città in cui si vive, l'opportunità di fare qualcosa di interessante oltre la scuola (I6).

Talvolta, però, la povertà educativa può configurarsi come limitazione di prospettive quando l'opportunità è presente ma considerata troppo distante da sé – a causa della sfiducia nelle proprie capacità, nelle prospettive future, o della percezione di essere "fuori luogo" – o quando diventa un

limite “comodo” nello sguardo delle professionalità educative per “giocare al ribasso” proponendo esperienze non di qualità.

Il ruolo della povertà materiale si conferma determinante nel limitare lo sviluppo di competenze e restringere gli orizzonti delle persone minorenni. In alcuni casi la povertà educativa si lega alla povertà economica del territorio e di nuclei familiari in difficoltà, nei quali il soddisfacimento dei bisogni primari è insufficiente. Vi sono poi situazioni considerate il “comune dominatore” di alcune località, nelle quali la povertà abitativa, la frequenza scolastica discontinua, la scarsa presenza genitoriale, le dinamiche familiari problematiche, la mancata attenzione ad attività culturali e ricreative incidono negativamente sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini e delle bambine. Tuttavia, si sottolinea in altre interviste che la disponibilità economica non garantisce necessariamente una presenza genitoriale di qualità e lo sviluppo di competenze delle infanzie e delle adolescenze, e che anzi l’impoverimento di capacità può osservarsi anche in contesti abbienti ma gravati da disattenzioni, carenze di stimoli e visioni del mondo. Nel caso di famiglie con background migratorio, si riscontrano disagi affettivi, relazionali ed economici ulteriormente acuiti dalla condizione di transnazionalità del nucleo familiare e dalle difficoltà di integrazione nel territorio. Questo aspetto impatta notevolmente sulle persone minorenni, che si ritrovano “in uno strano limbo (...) non sono né carne né pesce e fanno fatica” (I14).

Un’altra componente emersa dalle interviste è la deprivazione scolastica. Molte persone minorenni provenienti da contesti multiproblematici incontrano difficoltà a scuola a causa di metodi di insegnamento inadeguati, di risorse insufficienti e di un ambiente scolastico o familiare poco stimolante. Le lacune che ne derivano riguardano le competenze di base, la letto-scrittura, la lingua utilizzata in classe, una generalizzata scarsa capacità espressiva. La povertà educativa legata all’ambiente scolastico viene descritta con diverse sfumature e può verificarsi quando l’esperienza scolastica è “mortificante” (I2) a causa di spazi inadeguati, quando manca una collaborazione con gli altri contesti educativi locali, quando la scuola non riesce a intervenire per supportare le lacune linguistiche che ostacolano l’apprendimento o il dialogo con le famiglie.

3.5.2 Prospettive sull’educazione e posture educative

I contesti intervistati condividono una prospettiva sull’educazione come strumento di cambiamento individuale e sociale. In quanto forma di *empowerment*, rappresenta una via per accompagnare all’autonomia, sviluppare il pensiero critico per dare vita a cambiamenti sistemici, sottolineando l’attenzione alla dimensione politica dell’educazione cara a molti filoni pedagogici critici. L’obiettivo è quello di dare vita a processi educativi e formativi collocati “in un *continuum*” dove ogni segmento è “autopoieticamente correlato con il successivo” (I11) attraverso i quali coniugare la realizzazione della persona con la crescita del territorio.

Le posture educative adottate considerano fondamentale valorizzare il potenziale e la libertà di scelta degli individui. L’educazione alla bellezza viene considerata un diritto fondamentale al pari dei bisogni primari, un “sottofondo etico e morale” (I7) delle progettualità messe in campo. Chi si trova in condizioni di svantaggio ha “diritto al meglio” (I7) proprio per ristabilire una condizione equa di accesso ad opportunità:

Per le loro condizioni sono molto più adattabili e molto più plastici di un bambino che vive in un contesto molto più confortevole, allora io devo proporre il meglio, li devo portare all’università, li devo far lavorare con le eccellenze e li devo anche accompagnare in un percorso in cui loro possano dire che *possono* esattamente come tutti gli altri, e un domani essere autonomi (I7).

Si sottolinea la necessità di offrire opportunità concrete per promuovere la fioritura del sé ed accompagnare all’autonomia, attraverso esperienze significative in cui potersi esprimere e partecipare attivamente ai processi educativi e formativi. Si tratta di “aiutare i ragazzi a pensarsi in maniera

diversa”, per avere la possibilità di “essere liberi di scegliere” (I11). Risulta allora fondamentale superare una visione deterministica e limitante che spesso confina le persone minorenni in condizioni deprivate e a un ruolo passivo e subalterno. Piuttosto che “giocare al ribasso” (I7), si invoca allora un’educazione che coltivi la fiducia nelle loro capacità, anche di fronte a difficoltà apparentemente insormontabili:

Noi non diciamo mai “tu in terza media non sai leggere e non puoi fare il liceo scientifico o il liceo linguistico”, perché abbiamo visto in tanti ragazzi dei cambiamenti così sconvolgenti, che abbiamo sempre la fiducia che si possono cambiare le carte in tavola (I7).

Ciò implica un cambio di paradigma che sposti l’attenzione dal limite alla possibilità: “molti di loro, che non sapevano nemmeno esprimersi, sono diventati bravi artisti, bravi meccanici, bravi idraulici. Perché? Perché crediamo in loro” (I4). Si tratta – seguendo il pensiero di Danilo Dolci, citato in più interviste – di sognare che ciascuno abbia “la speranza di poter essere libero e (...) soddisfatto nell’aver fatto qualcosa che lo gratifica, che gli consente di vivere, che lo libera da (...) economie violente” (I11).

Partendo da queste posture, le relazioni tra professionalità educative e bambini, bambine e adolescenti si fondano sull’ascolto attivo, l’offerta di pari opportunità, la non discriminazione, la valorizzazione delle differenze e la costruzione di fiducia reciproca, elementi considerati fondamentali per supportare i percorsi di crescita. Centrale è la predisposizione di un ambiente sicuro nel quale ciascuno possa esprimersi e confidare le proprie difficoltà sapendo di essere ascoltato. L’accoglienza di emozioni e vissuti è ad ogni modo bilanciata dalla capacità delle figure di riferimento di abitare un’asimmetria educativa che “non è legata al potere ma all’autorevolezza (...) i ragazzi devono riconoscere noi adulti, noi educatori perché ci ritengono validi per la propria vita” (I11). Ciò significa mettere insieme l’aspetto normativo e affettivo, bilanciando il rispetto della regola con “un lavoro emotivo, educativo, psicologico” (I7) e offrire momenti di “libertà responsabile” nei quali comprendere “come posso essere me stesso all’interno di quel contesto” (I2). L’accompagnamento alla consapevolezza, alla gestione e alla verbalizzazione delle emozioni entra in gioco in diversi momenti della quotidianità, dal primo “aggancio” alla costruzione di un impegno reciproco all’insegna della presenza continuativa:

A volte funziona verbalizzare all’altro la componente emotiva, cioè “come mi sento io se tu non vieni”, oppure “ti va se io ti dico cosa ho pensato quando tu non sei venuto, tu cosa hai pensato quando hai deciso di non venire di me?”, questo li aiuta a sviluppare anche un pensiero in qualche modo reciproco, che se io non vengo c’è una ricaduta su di te, non è che io non vengo (...) non mi cambia nulla, invece c’è un altro che ti aspetta (I7).

Un ulteriore elemento che consente la costruzione di relazioni di fiducia riguarda l’inserimento graduale nel contesto: dall’osservazione degli spazi, a quello delle attività, alla partecipazione progressiva. Tuttavia, sebbene sia considerata una strategia utile quando il timore della performance e del giudizio altrui risulta troppo elevato, nelle situazioni di devianza più marcate anche questa modalità può risultare insufficiente.

Educare all’incontro con l’alterità è uno dei pilastri-chiave per le relazioni nei contesti intervistati, declinato nella promozione di contesti inclusivi, volti a superare i pregiudizi e a valorizzare le differenze di genere, di provenienza, di orientamento sessuale, di abilità o opinioni, riconoscendole come elemento costitutivo dell’esperienza umana e fonte di arricchimento, in modo che le persone minorenni “si riconoscano parte di un gruppo, non necessariamente amici ma parte di una collettività” (I2). Dove ci si occupa di prima infanzia viene sottolineata l’importanza di affrontare le tematiche legate alle differenze fin da questa fascia d’età, a patto che vengano utilizzati linguaggi e strumenti adeguati, promuovendo dialoghi aperti e partendo da situazioni concrete della quotidianità. Trasversalmente, il ruolo della figura educativa è in tal senso cruciale:

Quando è l'adulto a essere consapevole della sua barriera mentale e a in qualche modo passare un messaggio al minore che è normale (...) che qui ci sono ragazzi di quartieri e di scuole diverse, anche il ragazzo recepisce il messaggio e si comporta di conseguenza (I7).

In una delle interviste si sottolinea come questo aspetto sia stato declinato nel consolidamento di un'équipe che offra a bambini, bambine e adolescenti l'opportunità di costruire relazioni significative con figure educative diverse per età, genere, provenienza e interessi. Ciò ha consentito di contrastare i pregiudizi e le discriminazioni esistenti (anche nelle famiglie) e di imparare a guardare l'alterità con occhi nuovi.

Le professionalità educative dei contesti intervistati si impegnano quotidianamente per dare risposta ai bisogni specifici delle persone minorenni e dei genitori, attraverso interventi come il supporto scolastico, le attività laboratoriali e i percorsi di accompagnamento personalizzati, che contrastino o prevengano lo scivolamento verso situazioni di deprivazione e impoverimento. In questi luoghi si analizzano i bisogni specifici di ogni persona e fascia d'età – dall'infanzia, all'adolescenza, ai giovani adulti – in modo da trovare una soluzione per ogni esigenza:

Qui trovi proprio il mentore che (...) ti ascolta in maniera gratuita, incondizionata, e cerca di trovare la soluzione proprio per te (...) che poi questa cosa si traduce nell'attività laboratoriale, sportiva, ma sono tutti strumenti volti all'obiettivo che è quello dell'autonomia (...) tramite un percorso fatto su misura per te (I1).

La collaborazione con altri enti (come le scuole, il comune o l'ambito sanitario) è fondamentale per intercettare bambini, bambine e adolescenti con bisogni specifici, inserirli in percorsi educativi adeguati oppure prevenire l'istituzionalizzazione di coloro che sono "quasi al limite dell'ospitalità in comunità" (I3). L'offerta di attività di accompagnamento allo studio, di laboratori creativi e percorsi di orientamento contribuisce a colmare le lacune educative e a favorire lo sviluppo di competenze per la vita. Altre declinazioni concrete riguardano il supporto alla frequenza del percorso di studi, di formazione od orientamento professionale, così da fornire gli strumenti necessari per divenire indipendenti.

Trasversalmente ad età e necessità specifiche si riscontra inoltre la necessità di sperimentare nuove modalità per rispondere in modo sempre più efficace ai bisogni educativi esistenti, dall'utilizzo dei linguaggi creativi, all'ampliamento del target a cui ci si rivolge, alla de-perimetrazione degli interventi, mettendo in campo esperienze condivise al di fuori dei contesti educativi abituali.

3.5.3 Relazioni e collaborazioni con le famiglie

Le posizioni delle famiglie rispetto ai contesti educativi evidenziano ambivalenze tra il riconoscimento delle figure professionali come punto di riferimento per la costruzione di alleanze e atteggiamenti di chiusura e sospetto. Da una parte i genitori si fidano, dall'altra tendono a svalutare le professionalità con cui si interfacciano. La figura genitoriale è complessivamente considerata meno presente nella vita delle persone minorenni rispetto al passato, e la creazione di relazioni collaborative risulta più complessa. In alcuni casi, emergono

tanti pregiudizi, come quello che tutto ciò che in qualche modo è pubblico, è strutturato, è statale, ai loro occhi è minaccioso, perché siamo uno strumento di controllo, ci possiamo accorgere che i bambini non vanno a scuola (...) che si spaccia a casa, che la mamma si prostituisce, quindi c'è anche molta diffidenza. La prima cosa che ci chiedono i genitori è "ma non è che siete assistenti sociali?", perché si vogliono innanzitutto assicurare del fatto che noi (...) non possiamo fare azioni contro di loro (I7).

Nella costruzione delle relazioni con le famiglie, l'obiettivo trasversale alle interviste riguarda il benessere complessivo del nucleo familiare, che si persegue attraverso diverse modalità di sostegno

genitoriale: dal supporto pratico, all'orientamento, all'accompagnamento nel percorso educativo di figli e figlie. Talvolta si cerca di intercettare le famiglie attraverso lo sportello d'ascolto per "vedere come sta andando il bambino al centro" e da lì "alcune poi si lasciano andare" (I3). Vi sono contesti che rappresentano per i genitori "l'unico punto di riferimento", una sorta di "*conciierge*" attraverso il quale si incrocia il bisogno rilevato con il servizio disponibile (I1). Questo ruolo diviene ancora più importante quando si acquiscono le condizioni di fragilità o marginalità sociale, come ad esempio durante la pandemia.

Le collaborazioni vengono consolidate attraverso momenti "di confronto, di condivisione, di accompagnamento, anche del condividere tratti di vita" (I11). Centrale è la considerazione che ogni individuo "è frutto della sua storia", ma non "in senso deterministico" perché ognuno resta "un sistema aperto" (I7) al cambiamento. È allora necessario accompagnare i nuclei familiari lungo processi e percorsi tramite un atteggiamento di ascolto attivo, empatia, sospensione del giudizio, ponendosi come figure di riferimento coerenti e attendibili. È inoltre cruciale "comprendere il sistema di riferimento dell'altro" (I7) conoscendone la cultura e il linguaggio. Significativo, in tal senso, un frequente accadimento narrato in un'intervista:

Durante l'iscrizione (del minore al centro) il papà è assente, direi quasi sempre. Loro (le mamme) dicono "lavora fuori", che vuol dire che è in carcere. Lì non esploriamo "ah ma dove, ma che fa?", è logico che è un modo per dire che non c'è e lì ci fermiamo (...). Se me la sento, provo (...) (ad accennare) "è dura senza il papà". Allora poi magari lì dopo qualche mese la mamma me lo dirà che il papà è in carcere (I7).

Negoziare gli interventi da mettere in campo nell'interesse delle infanzie e delle adolescenze rappresenta un aspetto delicato ma necessario della relazione con le famiglie. Si tratta di trovare un punto di incontro tra diverse aspettative e valori, nel rispetto dei bisogni della persona minorenni. La mediazione tra le parti può riguardare, ad esempio, la partecipazione alle attività, il rispetto delle regole o le scelte relative alla frequenza scolastica. Rispetto a quest'ultimo punto può succedere che il contesto educativo entri in "trattativa" con i genitori per garantire la prosecuzione degli studi, specialmente laddove "ci sono forzature anche culturali, psicologiche interne alla famiglia dove, continua o non continua (la scuola), non è un obiettivo da raggiungere a tutti i costi" (I11). Incontrarsi in un terreno comune può risultare ulteriormente complesso quando la visione educativa è influenzata da diversi background culturali. L'episodio riguardante la partecipazione di alcune adolescenti con retroterra migratorio in attività organizzate al mare rappresenta un esempio emblematico:

È molto più difficile portarcele, perché le mamme non vogliono che si spogliano anche coi vestiti, dopo si devono cambiare (...) abbiamo dovuto fare tutto un lavoro, di spiegare che comunque ci sono gli spogliatoi, che le ragazze possono stare vestite al mare, come quando ci vanno coi genitori, che se vengono con noi comunque è un'azione educativa (...) è giusto che vadano al mare coi genitori, ma è giusto anche che vengano al mare con noi in un contesto in cui oltre al papà e la mamma ci possono essere anche gli amici (I1).

La progressiva fiducia delle famiglie è il principale risultato – frutto di lunghi processi – riportato nelle interviste, e consente di costruire alleanze tra adulti educanti e di garantire la partecipazione delle persone minorenni ad attività significative per la loro crescita. Ciò accade quando le professionalità educative non sono più considerate una minaccia, ma delle alleate nel percorso educativo di figlie e figli. In alcuni casi, il livello di fiducia raggiunto è tale che "qualsiasi cosa (...) offriamo ai ragazzi e alle famiglie viene accolta sempre bene" poiché "quasi la totalità (dei genitori) ha compreso il senso proposto, che è (...) strettamente relazionale" (I2).

3.5.4 Lavoro di rete

Le interviste evidenziano l'importanza del lavoro di rete per supportare la comunità e descrivono pratiche frutto di impegno condiviso per la creazione di impatto locale – soprattutto a favore dei

soggetti con maggiore vulnerabilità – per restituire opportunità al territorio attraverso le proprie competenze e dare vita a spazi in cui ci si educa insieme.

Le strategie si focalizzano sulla creazione di reti e partenariati tra diverse realtà, come associazioni del terzo settore, scuole, enti pubblici o privati, e singoli esperti. Queste collaborazioni mirano a rispondere a bisogni specifici del territorio attraverso servizi educativi e formativi, di supporto logistico o sociale, o la messa in campo di progetti condivisi. Lo scambio di risorse, competenze e conoscenze è considerato un elemento chiave per allargare l'impatto delle azioni e favorire lo sviluppo di progetti sostenibili nel tempo. Quando la rete "tiene", si crea un tessuto connettivo basato sulla fiducia reciproca e sulla conoscenza approfondita tra enti, favorendo la creazione di sinergie efficaci. La collaborazione tra organizzazioni del terzo settore è "sicuramente più fluida" se vengono condivisi "i temi" e "le letture dei fenomeni minorili" (I6).

L'invio o la ricezione di soggetti con bisogni specifici tra enti diversi rappresentano pratiche significative di collaborazione in diversi territori. Alcuni contesti, ad esempio, accolgono persone minorenni con vulnerabilità segnalate da istituzioni terze, alle quali si offre supporto attraverso attività specifiche. Questo approccio permette di creare una rete di servizi integrata e di rispondere in modo più efficace ai bisogni individuali. Di seguito uno degli accadimenti in tal senso:

Quando per esempio non sono riuscita ad inserire tutti quelli che me ne hanno fatto richiesta nel campo estivo, e li ho indirizzati verso un altro (...) che si era attivato sul territorio, sempre gratuito, perché si era creato un precedentemente rapporto di fiducia con l'altra coordinatrice (I6).

Esperienze simili riguardano anche collaborazioni con enti del terzo settore per rispondere ai bisogni specifici dei genitori, come ad esempio il supporto linguistico. Oltre a ciò, talvolta gli enti pubblici sostengono economicamente le iniziative locali, contribuendo alla loro continuità e sostenibilità. Ulteriore attenzione è rivolta alle collaborazioni con scuole, associazioni, servizi sociali ed enti locali per promuovere inclusione sociale attraverso spazi e iniziative che favoriscano la partecipazione attiva e la creazione di una comunità educante.

Il lavoro di rete, tuttavia, si misura anche con alcune carenze e difficoltà, che si traducono in una frammentazione degli interventi e in una limitata capacità di rispondere efficacemente ai bisogni della comunità. Questa situazione è principalmente data dalla carenza di enti con cui interfacciarsi o dalle difficoltà di dialogo e collaborazione per costruire sinergie efficaci.

In alcune aree, la presenza limitata di altre realtà che si occupano di infanzia e povertà educativa genera condizioni di isolamento di fronte alle sfide emergenti, rendendo difficoltoso creare una rete di supporto, ampliare il raggio degli interventi e rispondere in modo efficace ai bisogni della comunità. Vi sono anche casi in cui si evidenzia una "contrazione" della rete locale, che si è parzialmente persa nel tempo. Le difficoltà di dialogo e collaborazione emergono nei confronti di altri servizi educativi descritti come "contenitori chiusi", o nel caso di enti pubblici (ASL, amministrazioni comunali, servizi sociali, scuole) con i quali il dialogo risulta complicato a causa del sovraccarico lavorativo o del fatto che la collaborazione dipenda dal singolo soggetto con cui ci si interfaccia. Talvolta, non avere la garanzia del supporto del comune può mettere a rischio la sostenibilità di alcune iniziative nel lungo periodo o il sostegno alle fasce di popolazione più svantaggiate, riducendo la loro possibilità di accesso ad opportunità educative e formative. Nelle scuole, soprattutto quelle "di frontiera", si è persa la presenza continuativa dell'insegnante e ciò ostacola la costruzione di collaborazioni durature. La sfida principale relativa al contesto scolastico riguarda la necessità di creare sinergie con gli altri enti locali e coltivare aperture al territorio, affinché la scuola pubblica divenga un luogo aperto e inclusivo:

Se ci fossero le scuole aperte e una collaborazione di rete tra le scuole in modo che una scuola non diventi scuola-ghetto, ma si possano fare attività che vengono poi forzatamente mescolate, questo sarebbe, secondo me, forse l'unica, l'unica salvezza per fare in modo che davvero una generazione di bambini cresca con modelli più aperti e con più opportunità, pari opportunità (I3).

3.6 Agire educativamente attraverso l'arte: le esperienze rilevate

Agire educativamente nei contesti finora tratteggiati richiede un intreccio di sguardi, posture e competenze fondamentali per la qualità e l'efficacia degli interventi, che fanno da cornice alle attività artistiche messe in campo per contrastare le deprivazioni educative. Questi aspetti assumono diverse declinazioni a seconda dei territori e delineano un quadro ricco di strategie plastiche e multilivello per chi opera nel campo dell'educazione attraverso l'arte.

Un primo punto di forza rilevato in alcune esperienze è la valenza di avere a disposizione diverse professionalità e competenze durante le attività. Un'intervista sottolinea, ad esempio, che il "tecnico" del laboratorio "è quasi sempre anche educatore: ha questa doppia valenza e presuppone una grandissima capacità gestionale" (I7) per tenere insieme più livelli:

La sfida educativa è tenere insieme l'aspetto emotivo, psicologico, con quello strettamente laboratoriale dell'attività (...) dove ci sono delle individualità che sfuggono perché magari hanno delle problematiche per cui accentrano l'attenzione su di sé, hanno comportamenti oppositivi, si fanno solo relazionare agli altri provocando (I7).

Le collaborazioni multiprofessionali rappresentano un'altra strategia particolarmente efficace, che prevede la compresenza di artisti e insegnanti durante le attività, a scuola o nel contesto educativo. Questa sinergia consente di "rompere delle dinamiche" preesistenti e di offrire "un punto di vista differente" (I12), arricchendo sia il lavoro con alunni e alunne, sia la relazione con il corpo docente e il contesto scolastico. Le professionalità esterne alla scuola non si limitano a portare una tecnica o un metodo, ma offrono una visione "altra" delle dinamiche relazionali e dei processi creativi in corso: questa è anche l'occasione di sperimentare "un modo diverso di poter stare con i bambini anche a livello proprio operativo, laboratoriale" consentendo così di "introdurre nuovi elementi in campo educativo sul territorio" (I3).

Nella relazione educativa con bambine, bambini e adolescenti si mira a promuovere l'autonomia, l'espressione individuale e la collaborazione tra pari, posizionandosi in modo da "non guidarli con l'autorità, ma guidarli con gli stimoli" (I3). Il punto di partenza è la creazione di un rapporto di fiducia, comprensione e supporto, che consente di incontrarsi autenticamente e condividere parti di sé. In un'intervista emerge come all'interno di questa relazione gli educatori e le educatrici si pongano in un'ottica di apprendimento reciproco, riconoscendo di poter imparare molto dalle persone minorenni che accompagnano. Si privilegia inoltre la valorizzazione dell'errore come strumento di apprendimento e di crescita, così da incoraggiare la ricerca di soluzioni creative, e di optare per modalità di lavoro collaborative per includere tutte le abilità, bilanciando un approccio fondato sull'equità e sul riconoscimento delle differenze individuali. Nella relazione educativa, l'arte può divenire inoltre uno strumento per conoscere in modo più approfondito i vissuti di bambini, bambine e adolescenti, offrendo un canale che faciliti la condivisione di aspetti personali, l'eventuale rilevazione di comportamenti o situazioni a rischio e la ricerca di alternative creative che valorizzino capacità e interessi personali.

Un ulteriore aspetto riguarda la modalità di proposta dell'esperienza o dell'intervento artistico: sebbene l'arte rappresenti un linguaggio universale e un veicolo di bellezza, emerge la necessità di evitare che questa abbia "un intento colonialistico" (I10). Diventa allora fondamentale declinare le proposte al contesto di riferimento, evitando posture impositive e promuovendo la partecipazione attiva del tessuto locale, fondando la relazione con i soggetti coinvolti "sulla convivenza e sull'educare reciproco" (I10).

I feedback delle persone minorenni che hanno preso parte alle attività rimarcano l'importanza di costruire relazioni autentiche con artisti e professionalità educative, sia nella quotidianità dei contesti che nello spazio di un singolo percorso:

Quando il ragazzo entra la prima cosa che chiede non è “oggi che si fa”, è “oggi chi c’è” (...) il ragazzo rimane per la relazione che ha instaurato con l’educatore, e quello diventa la base sicura per potersi poi sperimentare (17).

Ciò rivela che a ricoprire un ruolo decisivo nella partecipazione delle persone minorenni è la qualità della relazione, costruita in uno spazio accogliente, sicuro e stimolante, che apre a possibilità di impatto più ampio: “tornano a casa raccontando che c’è quel maestro esterno con cui ci si può parlare, così entriamo nelle famiglie e forse riusciamo a fare qualche cosa” (19). Grazie a questo tipo di relazione diversi contesti rilevano un elevato numero di richieste di accesso e di partecipazione continuativa. Emerge in una delle interviste l’importanza di offrire luoghi fisici per tali proposte educative:

Se si vuole fare un lavoro di cambiamento duraturo c’è bisogno di luoghi fisici dove incontrarsi, dove ritrovare lo stesso adulto punto di riferimento che ti accoglie, dove c’è un setting, dove ci sono delle regole (...) e questo me lo conferma il fatto che qui abbiamo tantissime richieste, anche se ci sono altre proposte (17).

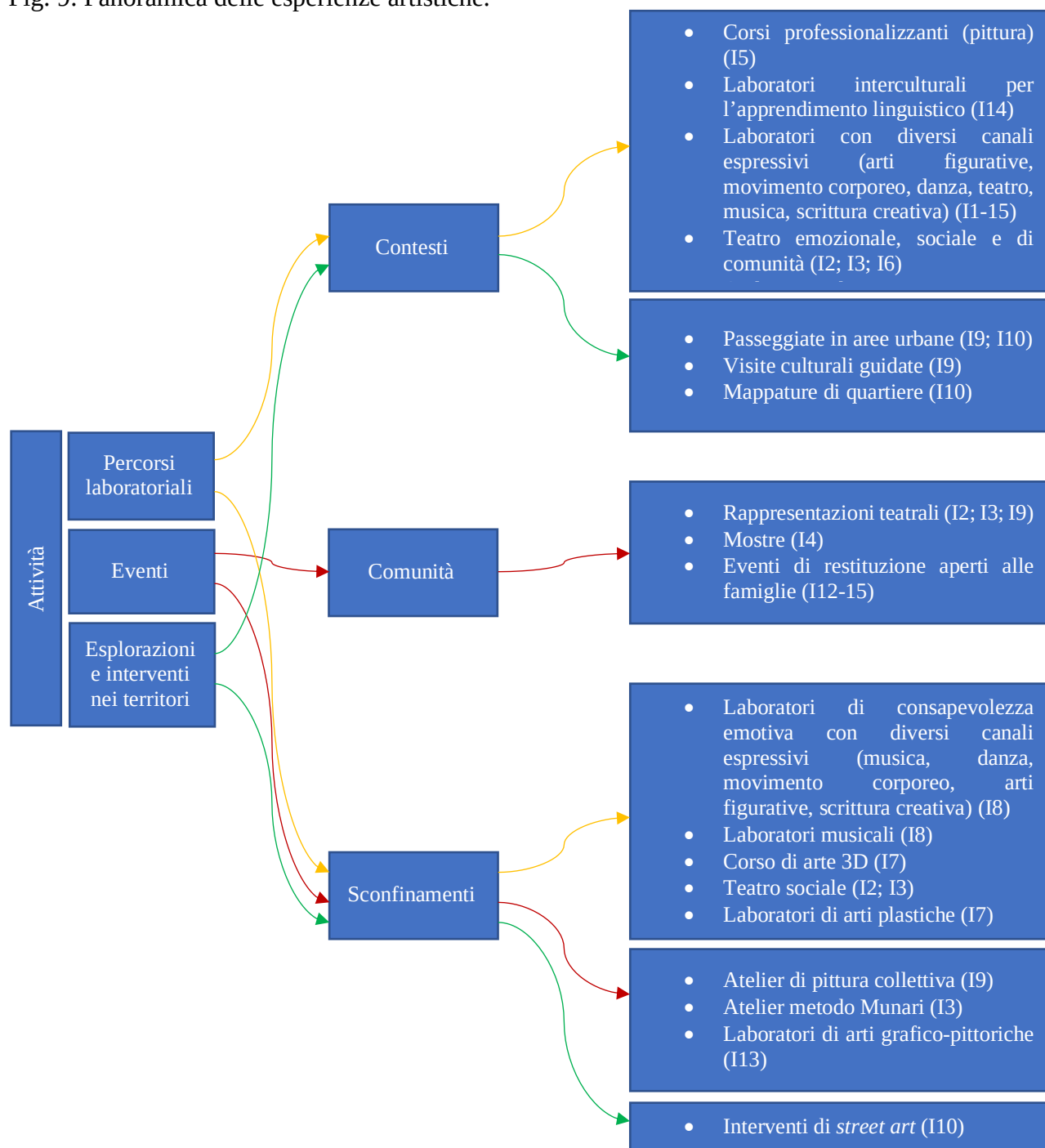
Pur attingendo a un vasto repertorio di canali espressivi, le esperienze artistiche raccolte (selezionate ai fini della ricerca tra le diverse attività narrate nelle interviste) condividono trasversalmente la finalità di promuovere esperienze partecipative e inclusive, utilizzando l’arte come strumento di espressione e trasformazione personale e collettiva. Si tratta di interventi centrati sulla persona, che valorizzano talenti e rispondono a bisogni, accompagnano all’autonomia, alimentano i legami sociali nella comunità e la conoscenza del territorio. Di seguito una panoramica complessiva delle attività proposte, divise per tipologia:

- *Percorsi laboratoriali*
 - laboratori con diversi canali espressivi (arte visiva, movimento corporeo, teatro, musica, arti plastiche, arte 3D);
 - laboratori per la consapevolezza emotiva (musica, danza, movimento corporeo, arti figurative, scrittura creativa);
 - laboratori interculturali per l’apprendimento linguistico;
 - *atelier*;
 - arteterapia;
 - corsi professionalizzanti (pittura).
- *Eventi*
 - rappresentazioni teatrali;
 - performance collettive;
 - eventi di restituzione aperti alle famiglie;
 - mostre;
 - *atelier*;
- *Esplorazioni e interventi sul territorio*
 - passeggiate esplorative;
 - mappature di quartiere;
 - visite culturali guidate;
 - interventi di *street art*.

Queste attività hanno raggi d’intervento variabili, a seconda se siano dedicate esclusivamente alle infanzie e alle adolescenze che accedono ai luoghi educativi oppure caratterizzate da diverse modalità di apertura al territorio, per quanto anche un intervento “micro” possa comportare dei riverberi sui sistemi familiari, sulle altre agenzie educative e sulla comunità locale. Ai fini della ricerca risulta efficace introdurre una panoramica delle esperienze raccolte in base a tre “livelli” di coinvolgimento rilevati: le azioni dedicate a coloro che *frequentano i contesti* in cui l’attività ha luogo (poli educativi,

scuole, associazioni, cooperative), quelle aperte alla *comunità* (le famiglie o gli abitanti del territorio) e quelle mirate a sperimentare *spazi di incontro tra soggetti provenienti da contesti differenti* (quartieri, scuole, poli educativi ecc.). Nella mappa esemplificativa (Fig. 9) illustro come le diverse tipologie di attività sopracitate (percorsi laboratoriali, eventi, esplorazioni e interventi sul territorio) siano state declinate in proposte operative differenti a seconda del “livello” di coinvolgimento (contesti, comunità, sconfinamenti):

Fig. 9: Panoramica delle esperienze artistiche.



Trasversalmente alle attività *all'interno dei contesti* emerge l'importanza della partecipazione attiva di bambini, bambine e adolescenti, che diventano protagonisti del processo creativo superando il ruolo di semplici spettatori o esecutori attraverso un'ampia gamma di opportunità espressive e di

sviluppo delle potenzialità. L'attenzione è posta anche alla dimensione relazionale dell'arte, utilizzata come strumento per favorire l'interazione e la cooperazione tra pari. Viene inoltre promosso lo sviluppo di competenze trasversali come la gestione delle emozioni, la capacità di *problem solving* e il pensiero critico e creativo, elementi considerati fondamentali per la crescita. Queste attività spaziano dal teatro emozionale o di comunità, utilizzato per la gestione delle emozioni e la rielaborazione di storie, ai laboratori interculturali che promuovono la collaborazione e l'apprendimento linguistico attraverso linguaggi creativi. Ancora, vengono adoperate diverse forme d'arte come la musica, la danza e le arti visive, a volte combinate con un taglio multidisciplinare o con un'attenzione specifica all'uso di materiali eterogenei per sperimentare diversi canali sensoriali. In alcuni contesti l'arte diventa uno strumento di *empowerment* economico grazie a percorsi che incoraggiano i giovani a sviluppare competenze imprenditoriali attraverso la produzione artistica. Per la realizzazione delle attività possono essere coinvolti anche singoli esperti o associazioni esterne specificamente formate, in modo da arricchire l'esperienza educativa e formativa della quotidianità nei contesti scolastici e non formali. Vi sono territori in cui si punta al corso per apprendere abilità specifiche o per avviare a una professione, ed altri in cui si ritrova il senso dell'esperienza artistica incoraggiando l'esplorazione spontanea o inserendo elementi creativi all'interno delle regolari attività quotidiane.

Le proposte *aperte alla comunità* mirano a sensibilizzare il territorio a temi sociali, offrire nuove opportunità artistiche e culturali al territorio o costruire alleanze educative tra scuola e famiglia. Alcune riguardano l'organizzazione di esibizioni artistiche che danno visibilità alle opere dei giovani partecipanti ai laboratori, i quali hanno in tal modo l'occasione di diffondere a un pubblico più ampio le loro storie personali e di dare voce ad esperienze rilevanti per la collettività. Vengono inoltre messi in campo eventi di restituzione – esito dei percorsi proposti in alcuni contesti – che possono tradursi in rappresentazioni teatrali in luoghi pubblici o in “lezioni aperte” a scuola, nelle quali le famiglie partecipano attivamente ad attività artistiche, ludiche e interattive che consentono di rafforzare i legami tra agenzie educative. Si rilevano anche eventi performativi e spettacoli teatrali aperti alla cittadinanza che consentono di avvicinare un pubblico di qualsiasi età a nuove esperienze artistiche e culturali.

Le esperienze volte a sperimentare *spazi di incontro tra soggetti provenienti da contesti differenti* si avvalgono dei linguaggi artistici per creare luoghi di incontro “protetti” in cui entrare a contatto con alterità poco conosciute, o per progettare interventi urbani che invitino al superamento di barriere fisiche e simboliche. Queste azioni rispondono al bisogno di *vedere altro* e di confrontarsi con realtà differenti che divengono occasione di apprendimento e arricchimento reciproco. Tali attività mettono in comunicazione bambini, bambine, adolescenti e adulti provenienti da quartieri limitrofi, aree della stessa città, o città e Paesi differenti, frequentanti scuole estremamente diversificate, poli educativi o comunità residenziali. Le azioni messe in campo riguardano: laboratori di consapevolezza emotiva con diversi canali espressivi (musica, arte, percussioni, yoga, educazione ambientale), teatro sociale, laboratori musicali, di arti plastiche, grafico-pittoriche e arte 3D, *atelier* e interventi di *street art*. Trasversalmente alle esperienze si utilizza il mezzo artistico per creare un terreno comune nel quale esprimersi, comunicare tra pari e promuovere la socializzazione. Grazie anche al ruolo dell'adulto, che accompagna e facilita le dinamiche tra pari, si accede ad occasioni di scoperta di nuovi linguaggi, relazioni, immaginari, rappresentazioni e conoscenze di sé, dell'altro/altra e del territorio, di luoghi di bellezza alternativi alle vie e ai quartieri percorsi abitualmente.

3.7 Arte come risorsa educativa: filoni tematici

Complessivamente, le persone intervistate descrivono l'attività artistica come una preziosa opportunità di interagire con il contesto e sviluppare competenze per la vita. L'analisi delle interviste ha delineato alcuni filoni tematici trasversali ai territori, ai raggi di intervento e ai canali espressivi, ed è attraverso queste macro-categorie – emerse dalle voci di professionisti dell'educazione, di artisti

e referenti con diversi ruoli – che illustrerò le considerazioni sull’arte come risorsa pedagogica e le sue declinazioni pratiche. Nei prossimi paragrafi procederò sia per *trasversalità*, delineando gli aspetti che riecheggiano tra i diversi territori, sia per *micro-narrazioni* di alcune pratiche significative, nell’intento di restituire la ricchezza contenuta negli sguardi, nelle posture e nelle modalità di azione messe in campo.

3.7.1 Opportunità di scoperta in alternativa al degrado

Il primo nucleo tematico si sofferma sull’arte come veicolo, re-invenzione e trasformazione di contenuti, come mezzo per aprire nuovi orizzonti e far fiorire il potenziale umano.

In quanto linguaggio veicolare, viene considerato da alcune interviste “una costante macchina di messaggi (...) portatrice di contenuti, di concetti, di idee, di visioni, di emozioni” (I13) che in campo educativo agisce sia da “contenitore”, consentendo di “agganciare i beneficiari e di occuparli con delle attività (...) co-progettate e co-pensate con loro”, sia da “contenuto” che “struttura il tempo (...) (e) lo spazio” (I7), offrendo nuovi stimoli che favorendo la plasticità cerebrale.

Il suo valore come *opportunità* risiede nella capacità di contrastare le deprivazioni educative: laddove le famiglie non dispongono di risorse economiche da approntare per le attività extrascolastiche, l’offerta di laboratori artistici risulta una preziosa possibilità per scoprire talenti e passioni che altrimenti resterebbero latenti. Si tratta di offrire uno spazio che “apre gli orizzonti”, come se fosse “una grande antipastiera” nella quale “mettiamo musica, mettiamo cinema, mettiamo teatro, mettiamo cultura (...) diamo la possibilità al ragazzo di guardare tutto quello che ha davanti, e (...) di prenderselo” (I11). Ciò risulta ancor più determinante nei contesti in cui le famiglie (anche quelle più benestanti) non considerano l’arte alla pari di altre attività come lo studio o lo sport, facendo sì che la carenza di queste esperienze diventi un “comune denominatore”:

Quella artistica sarebbe veramente l’ultima cosa a cui penserebbero, perché la reputerebbero qualcosa di puramente legato “all’eterità” (etereo, *nda*), non a un bisogno primario, e di conseguenza dare l’opportunità invece di fare questi laboratori artistici ai ragazzi significa far capire loro che (...) è importante tanto quanto le altre cose (I6).

In alcuni contesti l’arte rappresenta un’alternativa al degrado che consente di allontanare le persone minorenni dalla strada, di prevenire lo sviluppo di comportamenti a rischio, di offrire un’occasione di incontro con la bellezza. Dare ai giovani la possibilità di esprimersi attraverso il teatro, la musica, l’arte visiva o altri linguaggi significa fornire loro uno spazio sicuro e stimolante dove possono incanalare le proprie energie e capacità e sperimentare “qualcosa in più che loro non sanno che possono essere” (I15).

Vi sono interviste in cui si fa esplicito riferimento alla reazione di stupore, meraviglia e scoperta che accompagna questo tipo di attività. Tale reazione è osservata trasversalmente alle età (fino a quella adulta) e ai ruoli (chi conduce e chi partecipa) grazie alla possibilità di esplorare prospettive inedite di sé e del mondo e di coinvolgere su un piano emotivo. In alcune esperienze la costante “impagabile” è l’espressione “di pura sorpresa” di bambini e bambine di fronte alla “scoperta della manualità, la scoperta dell’oggetto, la scoperta (...) che una cosa può trasformarsi in un’altra” (I13). Al di fuori della “solita attività scolastica (...) riesci ad aprire questa porta (...) di creatività” (I15), a scoprire nuove realtà, prospettive e immaginari, ad avvicinare a nuove possibilità di esperienza e conoscenza attraverso linguaggi plurali e creativi. Anche le passeggiate esplorative per conoscere il territorio circostante si rivelano delle occasioni di scoperta. Durante alcune uscite in città, ad esempio, si osserva un “grandissimo stupore perché magari ci passano (davanti ai monumenti) ma non sono abituati al bello” (I9) rimarcando la necessità di esperienze che educino a guardare la bellezza nel proprio territorio.

Un'esperienza significativa in tal senso riguarda la rappresentazione del Teatro di Paglia a Mazara del Vallo, una modalità teatrale che si ricollega alla cultura contadina e trasforma le balle di paglia in un anfiteatro greco. Questa iniziativa è parte del più ampio progetto nazionale "E se diventi farfalla", volto a contrastare le povertà educative utilizzando l'arte come strumento di incontro e di dialogo tra vari mondi (AA.VV., 2023). Il Teatro di Paglia, rappresentato in un ipogeo che diviene in tal senso un luogo di socialità, ha consentito di avvicinare persone adulte e minorenni al mondo del teatro, di creare una rete nel territorio e di dare vita a esperienze partecipative rivolte a un pubblico eterogeneo,: "c'erano i bambini del nostro centro (...) con famiglie che venivano da tutte le parti della città, ma a poco a poco sono venute anche famiglie" da altri comuni, "molti turisti, famiglie anche di ritorno" (I3) per la stagione estiva. Il successo di questa iniziativa è testimoniato dall'attesa che si riscontra annualmente, osservata

nelle famiglie, nella gente che (...) l'attende, ogni volta è commovente sentirlo (...) quando una madre ti dice "la mia bambina ha scoperto il teatro e non lo vuole lasciare più" (...) è un po' come i libri delle favole (...) in questa passione e conoscenza del libro, del teatro, passa tutta l'espressione di dare voce, l'espressione di te, perché il valore è questo, imparare a saper riconoscere le emozioni e sapere come esprimerle (I3).

In questa prospettiva le reazioni di scoperta, stupore e sorpresa che innescano le esperienze artistiche rappresentano una "soglia" che apre a nuove possibilità espressive per dare voce a inedite parti di sé.

3.7.2 Veicolo creativo ed espressivo

Il secondo aspetto evidenziato in diverse interviste riguarda la capacità dell'arte e della creatività di *far emergere* e *tirare fuori*, stimolando l'immaginazione, incoraggiando a sperimentare soluzioni non ordinarie e rivelando nuovi aspetti di sé dietro alla scelta di un colore, di una forma o di un materiale: "è stata accesa la luce e quindi qualcosa, *boom*, si è mosso" (I13).

L'arte "fa riemergere cose, te le fa riappropriare", fa "emergere vissuti *in modo diverso*" (I12), "ti tira fuori quello che (...) magari tu non sapevi neanche (...) di essere portata a fare" (I15). Attraverso l'attività artistica, la bambina o il bambino riesce a scoprire ed esprimere parti di sé di cui talvolta "non è assolutamente conscio, così come la famiglia" (I13). Questa capacità di "tirare fuori" la propria unicità espressiva e di convogliare le energie nella creazione di qualcosa di proprio è considerata fondamentale per la crescita della persona e l'acquisizione di sicurezza in sé stessi.

In quanto "pura libertà espressiva" l'arte consente di "andare contro le regole" (I13) senza che ciò comporti conseguenze negative per sé o per gli altri, configurandosi come uno spazio sicuro in cui sperimentare e dare forma al proprio mondo interiore. Questo fa sì che le persone minorenni riescano a manifestare "sentimenti e idee che non riescono a esprimere a parole" (I5) soprattutto nei casi in cui la comunicazione risulti difficoltosa o riguardi vissuti difficili da verbalizzare. Significativo l'episodio relativo alla partecipazione di un bambino con autismo e background migratorio a un laboratorio sull'autoritratto:

È riuscito a farlo, l'ha fatto anche rosso perché ha detto che era arrabbiato, quindi ha collegato pure un'emozione a un colore, è riuscito anche a comunicare, comunque per l'educatrice è stata una cosa... grossa, ecco, nonostante il bambino abbia una difficoltà comunicativa enorme, perché a me ancora (...) mi saluta con l'educatrice mentre guarda da un'altra parte (I1).

L'arte permette così di superare barriere comunicative, linguistiche e culturali e di esprimere la propria individualità. Ciò è stato osservato anche nella rappresentazione di concetti astratti, come le emozioni, durante la quale "ognuno ha tirato fuori qualcosa di sé, ma nessuno era uguale" (I15).

La combinazione di linguaggi e materiali per attivare la creatività individuale e collettiva è uno dei capisaldi dell'esperienza rilevata a San Tommaso Tre Archi nell'ambito del progetto "Mus-e", messo in campo dall'omonima fondazione che offre percorsi artistici triennali alle scuole, con priorità ai

contesti maggiormente segnati da povertà educative. Il percorso dedicato alla prima classe della scuola primaria del quartiere, marcatamente multiculturale, ha affrontato il tema della diversità partendo dal racconto *La bambina di burro e altre storie di bambini strani* (Masini, 2006) attraverso un approccio interdisciplinare e collaborativo tra artisti “a coppie” – punto di forza consolidato del progetto – che, seguendo i contenuti della favola, hanno alternato attività artistiche relative all’area teatrale e visiva. L’utilizzo di materiali quotidiani funzionali per la sperimentazione di diverse combinazioni ha consentito di attivare la creatività e l’immaginazione dei partecipanti:

C’era molto entusiasmo da parte di tutti e la voglia di fare, quella ce n’era veramente tanta (...) che poi utilizzavo carta, colori, forbici, quello che magari un bambino in genere usa, non artifici o macchinazioni particolari per catturare la loro attenzione (I13).

Ciò ha riguardato anche la modalità di narrazione dei racconti, che venivano proposte con finale aperto, così da dare spazio alla ricerca di soluzioni inedite e alternative: “lì partivano all’impazzata, gli davi terreno fertile perché era una cosa che a loro piaceva molto fare, magari dicendo delle cose più astruse ma funzionava” (I13).

3.7.3 Strumento di empowerment

Il processo di esplorazione ed espressione di sé favorito dai linguaggi artistici risulta particolarmente significativo nelle situazioni di fragilità estrema, abusi o maltrattamenti vissuti dalle persone minorenni in famiglia, a scuola, nella comunità o sulla strada. In questi casi, risulta ancor più rilevante accompagnare bambini, bambine e adolescenti a una progressiva consapevolezza di vissuti, capacità e aspirazioni personali in modo da orientare le proprie scelte e il percorso di vita. L’arte si rivela in tal senso “una forza fondamentale (...) (per) riprendersi e ritrovare sé stessi” (I4): lavorare con la creatività “diventa un’ulteriore possibilità per loro di poter incominciare a guardare quello che gli è successo (...) in maniera diversa” (I3).

Emblematica l’esperienza rilevata ad *Alfajiri*, organizzazione che offre un ampio ventaglio di esperienze artistiche e sessioni di arteterapia rivolte a persone minorenni che vivono nelle strade e negli *slums* di Nairobi. Viene osservato che utilizzare l’arte come canale di esplorazione ed espressione alimenta la fiducia in sé stessi e il coraggio di esprimere parti di sé, consentendo la guarigione dei traumi passati e la scoperta delle proprie abilità:

La maggior parte dei bambini vulnerabili che pensavano di non poter fare nulla (...) basta dare loro (...) i pastelli, le matite, i colori, e loro disegnano. Poi, dopo aver disegnato, si accorgono che “wow, c’è qualcosa di bello, qualcosa di straordinario” e questo li aiuta ad aprirsi (I4).

Ritrovare il coraggio di parlare apertamente delle proprie vicissitudini ha anche un impatto più ampio a livello locale, grazie all’organizzazione di esposizioni delle opere dei giovani artisti, i quali, rappresentando le loro lotte e aspirazioni, tracciano ponti tra vissuti personali e sfide collettive del territorio. Questi eventi contribuiscono così alla sensibilizzazione e alla comprensione reciproca all’interno della comunità, oltre a rafforzare l’autostima e il senso di riconoscimento degli autori e dei loro talenti.

Riconoscere le capacità di ogni persona è un aspetto che risuona anche in altri contesti, nei quali la proposta di attività fa da sfondo e da catalizzatore al processo di fioritura del potenziale umano: “la vera scommessa è andare a pescare dal talento di ciascuno” (I8), che può essere legato sia ad abilità tecniche che a competenze relazionali. In diversi casi, l’arte diventa così uno strumento di *empowerment*, grazie al quale più interviste riportano come un consistente numero di giovani, attraverso questi percorsi, abbia migliorato la frequenza scolastica e sia riuscito a raggiungere ruoli e posizioni molto distanti dalle condizioni di partenza: “alcuni di loro sono stati in grado di identificare

il proprio talento e (...) questo li aiuta a identificare la propria carriera” (I4) e a sviluppare un pensiero imprenditoriale per spezzare il circolo vizioso della povertà.

Ciò si riscontra anche a *Kivuli*, centro educativo situato a Nairobi per bambini e ragazzi vulnerabili delle aree circostanti, che ha al suo interno uno studio artistico in cui si offrono percorsi artistici professionalizzanti attraverso i quali incoraggiare i giovani all'autonomia e avviarli all'imprenditorialità:

L'unico modo (...) è cercare di aiutarli a risolvere i loro problemi finanziari, mostrare loro come uscire dalla povertà attraverso l'arte. (...) Qualcuno ha appena finito il liceo ma non può andare all'università. Ma ha talento. (...) Li incoraggio sempre a realizzare opere d'arte che possono vendere, non solo per divertimento (I5).

L'iniziativa *Chora Picha Pata Pesa* (dal *kiswahili* “crea arte, fai soldi”) mira a dimostrare come l'arte possa rappresentare un'opportunità di imparare una professione. L'attività principale consiste nell'insegnare ai giovani diverse tecniche grafico-pittoriche in modo da creare opere d'arte vendibili, e sperimentare un contesto in cui sentirsi parte di un gruppo con una progettualità comune. Un aspetto essenziale è la gratuità di tali percorsi, in modo che i ragazzi non risentano della pressione economica prima ancora di essere sufficientemente formati. In questa esperienza, secondo l'intervista, è fondamentale dimostrare ai giovani in modo concreto come l'arte possa rappresentare una fonte di guadagno: si tratta di “dare loro un po' di motivazione, magari acquistando le loro opere d'arte”, incentivandoli a migliorare “e poi continuare a incoraggiarli” (I5) a pensare in termini imprenditoriali e a sviluppare progressivamente uno stile personale. Questa iniziativa consente così di avere una fonte di reddito e, in alcuni casi, di pagare le tasse scolastiche e proseguire l'istruzione, grazie a borse di studio o ad altre modalità di sostegno economico offerte da individui e organizzazioni che finanziano talenti emergenti.

3.7.4 Canale di apprendimento esperienziale

In alcune interviste emerge come l'arte, in quanto spazio sinestesico, coinvolga nel processo di apprendimento diversi canali percettivi, promuovendo così forme di produzione di conoscenza più complesse e stratificate. L'utilizzo dei linguaggi artistici per veicolare contenuti didattici consente di restituire valore alla dimensione corporea ed emotiva, dando forma ad esperienze di apprendimento significative che, a seconda dei contesti, assumono diverse declinazioni.

Nell'intervento educativo “la bellezza, l'arte, l'etica, l'estetica diventano componenti importanti del processo formativo” (I11). Vi sono casi in cui si introducono laboratori artistici come “pausa attiva” (I6) tra le ore di studio, o attività volte a sviluppare la motricità fine nella prima infanzia, particolarmente necessarie nel periodo successivo alla pandemia. Nei casi in cui si attivano meccanismi di incompetenza appresa e di avversione verso gli oggetti didattici tradizionali, l'arte si rivela un canale privilegiato per veicolare contenuti che, seppur percepiti come una minaccia, non possono essere messi da parte:

Avvicinarli con un contenuto artistico, anche banale (...) (ad esempio) facciamo un cartellone, costruiamo un plastico, permette di diminuire il livello di paura rispetto all'attività, ma di poter trattare quel contenuto didattico (...) perché non si può bypassare l'aspetto scolastico (...) questo è un polo educativo dove tutte le attività sono finalizzate al benessere e non si può stare bene come individuo in una società se non si sa leggere e scrivere o comprendere un testo (I7).

Quando questo approccio viene declinato anche in classe (un'intervista cita a tal proposito la collaborazione con una scuola professionale) gli studenti e le studentesse che si sentono “di serie Z” e senza prospettive future hanno l'opportunità di “scardinare quel pregiudizio” (I7) e di apprendere una professione attraverso linguaggi fruibili, ribaltando le rappresentazioni svalutanti di sé.

Oltre ai contenuti didattici, l'arte si rivela un canale significativo anche per l'apprendimento di competenze metacognitive, che consentono alle persone minorenni di affrontare le complessità contemporanee con un approccio creativo, critico e autonomo. Diverse interviste menzionano l'efficacia dei linguaggi creativi per imparare a prendere decisioni e risolvere problemi grazie ad esperienze che stimolano la creatività e insegnano "ad avere uno sguardo divergente anche sulla risoluzione di situazioni problematiche" (I14). Un altro tema ricorrente riguarda la capacità dell'arte di stimolare l'attenzione e la curiosità e, di conseguenza, l'apprendimento: accedere a un vasto repertorio di esperienze artistiche accende l'immaginazione, sviluppa le competenze di base, motiva ad esplorare l'ambiente circostante con una mente aperta e ricettiva, innescando processi di costruzione di conoscenza in cui tutti i sensi sono coinvolti.

L'esperienza in *atelier* secondo il metodo dell'artista e designer Bruno Munari, descritta a Mazara del Vallo, è emblematica per illustrare come la scelta dell'approccio metodologico possa incidere sullo sviluppo dell'autonomia e dell'organizzazione. Questo setting, che invita alla sperimentazione autonoma e creativa, ha consentito di mettere in campo interventi di volta in volta aperti a diversi gruppi: bambini e bambine "abituali" del centro, provenienti dalle scuole primarie, minori stranieri non accompagnati ospiti in comunità. In questi spazi si utilizzano materiali di ogni tipo, naturali o artificiali, purché aperti e non strutturati, e ciò richiede delle notevoli competenze "di regia" da parte delle professionalità coinvolte:

Mi curo sempre (...) di preparare, strutturare, disegnare la possibilità che i bambini abbiano una serie di oggetti che permettono un più ampio ventaglio di sperimentazione (...) provo personalmente (...) se si può appiccicare, se si può impilare (...) per permettere al bambino di poter realizzare e sperimentare più possibilità (I3).

La modalità di progettazione di spazi e materiali agisce, conseguentemente, anche sulle relazioni tra pari: attorno a postazioni che propongono "giochi organizzati, giochi creativi, da tavolo, aperti, quindi non strutturati" bambini e bambine "che non si conoscono, si mettono lì e interagiscono senza mai (...) un problema di reazioni". Quando "arrivano ai tavoli dove ci sono postazioni specifiche per loro, intuitivamente sanno muoversi in questo spazio (...) non c'è 'il mio', l'accaparrarsi" mentre se i partecipanti non sono abituati a questo approccio restano "in attesa, oppure non capaci di organizzarsi il proprio spazio di lavoro, che invadono" (I3). Emerge infine che quando il setting educa all'autonomia e al rispetto reciproco la povertà educativa è difficilmente rilevabile: l'assenza di prove scritte e di risultati predefiniti da raggiungere consente infatti a bambine e bambini di concentrarsi sul processo creativo, valorizzando il percorso piuttosto che il prodotto finale.

3.7.5 Esperienza relazionale

Le interviste evidenziano come l'arte sia inoltre considerata un'esperienza relazionale e di incontro con l'alterità, che alimenta la creazione di legami sociali, la connessione tra espressione individuale e condivisione con la collettività, l'attivazione di dinamiche cooperative e il senso di appartenenza nel gruppo.

In questo senso, l'offerta di attività diviene un "pretesto" per lavorare sul piano relazionale: "il corso di teatro non è il fine dell'azione, è il pretesto (...) tutta la dimensione è sulla relazione" (I2). L'utilizzo dei linguaggi artistici è allora "un modo per connettersi" tra individui (I5), per "lavorare insieme come una squadra" (I4), avere "una causa comune" (I5), "permeare il luogo di bellezza" (I2), promuovere "relazioni migliori e una convivenza più armoniosa" (I4). Durante le attività, nei partecipanti "il fare permette (...) di canalizzare il loro stare" insieme, perché "quella lezione non è un libro: ci sei tu insieme agli altri" (I15). Ciò accade anche quando si estende l'esperienza artistica agli adulti. È il caso della "lezione aperta" che segna la conclusione di ogni progetto "Mus-e" al termine dell'anno scolastico. Si tratta di una restituzione che si distingue dal saggio di fine anno perché "non è centrata sulla performance, ma è centrata sulla persona, in questo caso il genitore" (I12) e consente di

sperimentare modalità alternative di relazione tra scuola e famiglia. I genitori sono invitati a prendere parte alle attività ludiche e creative organizzate dalle classi e dagli artisti, “e il bambino è contento (...) che tu, genitore, fai parte (...) di quel gruppo. Torni anche tu a essere bambino” (I15). In questo modo genitori, figli e figlie “possono interagire in un clima assolutamente sereno e proprio ludico, nel senso più alto del termine” (I14). Il fatto che “dei bambini mi hanno detto ‘ma io non avevo mai visto mio padre giocare non me’” (I14) testimonia la rilevanza di esperienze in cui si scoprono altre sfumature di ruoli e relazioni familiari.

Alcune interviste sottolineano anche come l’arte favorisca lo sviluppo di abilità sociali, la regolazione emotiva e la gestione dei conflitti: “ci siamo resi conto di come nel momento in cui il bambino è occupato in un’attività creativa, di come si rilassa, di come ha un approccio più sereno nei confronti dell’altro” (I6). Una delle esperienze più significative in tal senso riguarda un corso di teatro emozionale, in cui i bambini e le bambine simulavano situazioni di conflitto attraverso il dialogo e la performance:

I bambini che hanno partecipato ai laboratori, seppur ormai terminati, hanno conservato questa modalità di gestione del conflitto: attraverso il dialogo (...) hanno simulato anche delle aggressioni fisiche (...) come fanno gli attori a ricevere uno schiaffo senza riceverlo e dare l’impressione al pubblico che ci sia un conflitto in atto. Quindi i ragazzi confluivano però ridevano e si divertivano, e (...) (durante il) debriefing (...) si affrontava proprio le esperienze personali, quindi come agisci tu quando hai un conflitto con gli altri (I6).

Ciò che complessivamente si apprezza delle attività artistiche come strumento per il lavoro di gruppo è la possibilità di: convogliare le idee individuali in un progetto comune, superare barriere e divisioni tra “sottogruppi”, promuovere processi partecipativi che valorizzino il contributo di ciascuno, sviluppare relazioni e regole in spazi di autonomia più vicini al gioco libero e meno “normati” dei luoghi di educazione formale. Come già accennato, in contesti collettivi l’espressione individuale si interseca con la possibilità di condividere parti di sé attraverso la mediazione artistica, che diviene così un “oggetto-ponte” per narrarsi agli altri.

3.7.6 Bypassare le differenze

Un ampio tema ricorrente, quando si fa riferimento alle relazioni, riguarda le differenze di cui si fa esperienza nell’incontro con l’alterità, descritte in termini di: livello socio-economico, lingua, cultura, gruppo etnico o tribale, religione, abilità, genere, età, orientamento sessuale. Di fronte a queste diversità, le posizioni rilevate fanno riferimento all’intenzione di attingere all’arte per *superarle*, *ridurle* o *valorizzarle*. L’esperienza artistica si configura come uno strumento privilegiato per “annullare le differenze” in contesti specifici (I6), “bypassare i linguaggi razionali” e le barriere linguistiche o culturali (I2), “avvicinare le diversità” (I2) creando un “elemento di unione” (I7). L’attività proposta diviene così un “terreno comune” (I7) dove si “parla lo stesso linguaggio” (I5), permettendo di “mettere tutti sullo stesso piano” (I13), di favorire la conoscenza reciproca e “tentare una maggiore integrazione” (I14).

Grazie alla capacità dell’arte di favorire l’espressione e l’interazione attraverso linguaggi non verbali, si sottolinea come questo tipo di laboratori rappresenti “una certezza” nel programma di alcuni contesti, poiché “sappiamo che possiamo inserirci tutti” anche chi “è in difficoltà” e porta con sé bisogni educativi specifici (I1). In questo tipo di setting, l’espressione attraverso una forma artistica pone tutti i partecipanti “sullo stesso piano” e “lascia lo spazio a una forma molto più libera” (I13) di stare e agire. In contesti multiculturali, dove le barriere linguistiche possono ostacolare la comunicazione, l’arte emerge come un mezzo privilegiato per interagire tra pari, e assume una “funzione catartica” per “gestire tante situazioni di disagio” (I14) comunicativo. L’arte, in questo senso, crea un “terreno comune dove tutti parlano lo stesso linguaggio” (I7), permettendo di esprimersi anche quando le parole non sono sufficienti. In questo modo i partecipanti provenienti da

contesti e culture diverse “riescono a comunicare tra di loro (...) nonostante anche noi all’inizio abbiamo difficoltà a comunicare con chi non parla (...) nemmeno una parola di italiano” (I1). L’imitazione, l’osservazione e la sperimentazione diventano strumenti di apprendimento e di interazione che facilitano i legami sociali: “in quell’ora e mezzo non servono tante parole perché vanno anche a imitazione quindi si integrano (...) molto più facilmente che in altri laboratori in cui bisogna spiegare di più quello che c’è da fare” (I1). Questo tipo di esperienza, in grado di bypassare la lingua, “diventa anche un’occasione di conoscenza dell’altro” (I7) o perlomeno “comincia ad avvenire uno scambio tra di loro, scioglie anche tutta quella tensione, quell’ansia, quella preoccupazione” (I14). Emblematico l’episodio avvenuto in una classe primaria:

Ricordo sempre quest’anno, tra questi inserimenti, una bambina di origine albanese che dall’inizio non faceva che piangere (...) immagina anche noi, il carico emotivo che tu hai di sensibilità, di voler accogliere loro in tutti i modi. Però, ecco, attraverso l’arte (...) li aiuta piano piano ad abbattere queste barriere, a conoscersi di più, quindi anche i preconcetti che possono avere o incamerato o che si portano dietro (...) è la conoscenza che ti aiuta poi ad abbattere le barriere (I14).

Questi linguaggi divengono allora “dimensioni privilegiate per far incontrare mondi così differenti” (I2) oltre il pregiudizio e lo stigma sociale, aprendo alla possibilità di condividere e apprendere diverse storie, tradizioni, esperienze e competenze, riconoscendo nell’alterità una ricchezza e un’opportunità di crescita. Emerge dunque come i linguaggi artistici siano in grado, attraverso “i presupposti giusti (...) (la) formazione e (le) modalità adeguate” (I8) di agganciare i bisogni fondamentali e le emozioni che accomunano ogni essere umano, oltre le differenze personali e sociali. Ciò è stato riscontrato, in particolare, nell’ambito del progetto “S.O.S. Emozioni Creative”, per il quale è stata intervistata l’Associazione “Il Giardino delle Idee di Palermo”. L’obiettivo del progetto, proposto ai partecipanti come un campo estivo, riguardava l’educazione emotiva affrontata tramite diverse forme d’arte e laboratori creativi settimanali (musica, danza, movimento corporeo, arti figurative, scrittura creativa). Centrale, in questa esperienza, la creazione di un contesto inclusivo che accoglieva bambini, bambine e preadolescenti provenienti da diverse scuole della città. Una strategia fondamentale era quella di creare gruppi eterogenei per provenienza e competenze, che ruotavano in modo da sperimentare tutti i laboratori. Ciò ha richiesto un’attenta osservazione iniziale per programmare attività adeguate a garantire che ognuno potesse esplorare i propri interessi. Oltre a rilevare lo stupore delle famiglie per le capacità di adattamento di figlie e figli a nuovi contesti, è stato osservato che le differenze reciproche, durante l’attività, hanno perso rilevanza. Questo processo è stato ricondotto al fatto di aver lavorato quotidianamente “sempre con lo stesso *mood*, che è quello di conoscersi meglio, relazionarsi meglio con gli altri” (I8) favorendo la creazione di legami sociali e lo sviluppo di atteggiamenti di empatia e di cura della relazione tra pari.

Tutti questi aspetti si ritrovano anche nei casi in cui partecipanti con diverse abilità, background culturali o condizioni sociali si incontrano per creare qualcosa insieme. In caso di compresenza di persone minorenni con livelli socio-economici differenti “si annullano le differenze (...) e le dinamiche sono quelle normali di un gruppo di bambini che si incontra” (I6) soprattutto quando l’esperienza artistica è trasversalmente poco “battuta” e valorizzata, anche nelle famiglie più abbienti. In quanto strumento efficace per favorire la collaborazione e il superamento delle differenze, l’arte permette ai partecipanti non solo di conoscersi, ma anche di partecipare ad un processo creativo “mettendo quella diversità, quell’unicità in una dimensione di insieme” (I2). Creare spazi e momenti attraverso l’arte consente dunque alle persone minorenni di esprimere liberamente la propria individualità all’interno di un setting collaborativo. Ciò rappresenta “un’occasione dove conoscersi, dove riconoscersi, dove comprendere che l’unicità dell’uno serve all’altro”, un modo per unire diverse individualità che se “lavorano insieme dimenticano quella differenza” (I5).

Significative in tal senso alcune esperienze messe in campo al “Punto Luce delle Arti” di Ostia, specificatamente mirate a favorire l’incontro e la collaborazione tra giovani provenienti da contesti differenti. Una di queste iniziative ha coinvolto uno studio di architettura e un gruppo misto di

adolescenti, afferenti sia al Punto Luce che provenienti dalle zone più centrali di Roma, per lo sviluppo di un plastico che si è tradotto nell'opportunità di mettere in discussione i rispettivi pregiudizi legati all'origine geografica: "si è molto scherzato su 'so' di Roma centro, io sono di Roma periferia' (...) i ragazzi hanno fatto da subito gruppo" (I7). Ciò è possibile quando è in prima battuta "l'adulto a sdoganare il pregiudizio" (I7) e ad accompagnare un cambiamento possibile che "è frutto di un processo" e mai del singolo incontro:

I ragazzi vanno preparati, vanno accompagnati, vanno aiutati innanzitutto a esplorare le loro rappresentazioni mentali (...) questo secondo me aiuta, non buttare lì i ragazzi in esperienze dove poi non si coglie il senso, perché poi il senso lì non era fare il plastico (...) era mettere insieme innanzitutto degli adulti entusiasti (...). Noi ci siamo incontrati prima (...) ci siamo organizzati, abbiamo prima lavorato singolarmente con i nostri gruppi, quindi abbiamo preparato il terreno affinché quel giorno ci fossero le condizioni facilitanti per l'incontro, e infatti è andato bene (I7).

Anche "sconfinare" in contesti diversi, talvolta formali, è stato considerato "estremamente arricchente" per i partecipanti, che "si sanno assolutamente adattare a situazioni (...) apparentemente ansiogene" (I7). Questo consente di mettere in discussione gli immaginari che gli adulti stessi hanno sulle persone minorenni, le cui capacità di abitare contesti non abituali possono essere sottovalutate.

Un'altra esperienza di "sconfinamento" è stata rilevata nell'ambito del progetto "Traiettorie Urbane"³⁶, per il quale è stata intervistata la Cooperativa "U-Game". Il progetto mirava complessivamente a promuovere la crescita sociale e il benessere educativo di ragazze e ragazzi coinvolgendo diversi quartieri della città. Una delle azioni intendeva "ricucire" i rapporti tra tre quartieri limitrofi di Palermo – Zisa, Noce e Danisinni – al fine di promuovere un senso di appartenenza dello spazio urbano condiviso e "abbattere (...) l'idea di ghetto di quartiere, di borgata, di confine" (I10). Tra le attività messe in campo vi era la realizzazione di passeggiate nelle tre aree insieme a gruppi adolescenti di ogni quartiere, così da restituire le "impressioni e le emozioni dei ragazzi nell'atto di attraversare, vivere e camminare in quei luoghi e per quelle strade" (I10) e, attraverso la scelta di luoghi significativi, creare un'unica traiettoria che attraversi i quartieri:

Le passeggiate erano guidate dai ragazzi stessi, per cui noi dicevamo loro (...) guidate voi il gruppo, scegliete voi la strada che dobbiamo fare, proprio perché in qualche modo eravamo noi che dovevamo entrare nel loro modo di camminare, di attraversare, di vivere la città (...) dovevano essere loro a portarci, mostrarci e raccontarci (I10).

L'idea da sviluppare attraverso le passeggiate riguardava la realizzazione di interventi coordinati ed eseguiti da artisti esperti, dei quali "ci interessava il loro sguardo trasformativo (...) a quota umana del territorio" (I10). Si trattava infatti di opere di *street art* che avevano l'obiettivo di "segnare la città" in modo da trasformare la percezione dei luoghi e stimolare la riflessione sul fatto che "la condizione urbana (...) non è imm modificabile" e che "nello spazio urbano ci si possa esprimere" (I10).

Nonostante le sfide legate alla difficoltà di coinvolgere ragazze e ragazzi in modo continuativo, di superare le divisioni tra i quartieri e del "retaggio di una città totalmente disorganica" (I10) è stato rilevato come questo progetto possa servire ad attivare dinamiche di interazione e di dialogo con gli abitanti, generando dialoghi e reazioni diversificate, dalla diffidenza iniziale, all'apprezzamento, alla gratitudine:

La cosa più bella (...) è la dinamica che si viene a creare tra delle persone che agiscono su un luogo (...) e gli abitanti, perché in realtà questa cosa è il pretesto per cominciare un dialogo anche con gli abitanti stessi, qualcosa che riesca a muovere alcune corde dell'immaginazione o della sensibilità di queste persone (I10).

³⁶ <https://www.traiettorieurbane.it>

Tra gli esiti inattesi di questi interventi vi è anche il fatto che alcune opere siano state reinterpretate o manomesse, un fenomeno che, tuttavia, può essere considerato esso stesso una forma di appropriazione del luogo e un ulteriore livello di interazione tra individuo e spazio urbano.

Complessivamente, l'importanza che bambine, bambini e adolescenti sperimentino contesti diversi da quelli abituali e ricevano "contaminazioni" dall'esterno è considerato fondamentale per la loro crescita e per ampliare gli orizzonti. Queste occasioni di incontro sono considerate trasversalmente essenziali per uscire dalla propria "zona di comfort", confrontarsi con realtà differenti e imparare dagli altri, sia in termini di capacità (anche in ambito artistico) sia in termini di modalità di stare in relazione. Un episodio esemplificativo narrato in un'intervista riguarda lo spostamento di alcune classi liceali dalla zona "in" della città al "quartiere-ghetto", che ha prodotto inizialmente "uno sconvolgimento sociale e culturale" e, in seguito, "una contaminazione molto interessante" (I7) e nuove collaborazioni tra scuola, polo educativo e territorio circostante.

Nell'insieme, l'interazione con diverse culture e background è considerata essenziale per sviluppare empatia, comprensione e una "comune umanità", riducendo i pregiudizi, promuovendo la cura reciproca e la costruzione di una società più consapevole. In alcune interviste, programmi di scambio culturale, esibizioni artistiche e condivisioni di storie reciproche in contesti diversi (sia a livello locale che internazionale) vengono suggeriti come strumenti efficaci per raggiungere questi obiettivi. L'idea sottesa è che, indipendentemente dalla provenienza, si possa imparare reciprocamente, valorizzando talenti e risorse diverse, sottolineando come l'esplorazione al di fuori dei propri confini e la ricezione di influenze esterne siano aspetti cruciali per lo sviluppo individuale. L'obiettivo è anche quello di mostrare e valorizzare il talento e il potenziale delle persone minorenni più vulnerabili e in condizioni di svantaggio, spesso svalutate e sottovalutate, promuovendo la condivisione di competenze e risorse per connettere individui, esperienze e capacità fonte di arricchimento reciproco.

Conclusioni

Dalle interviste si evidenziano alcuni fattori che pesano considerevolmente sulle persone minorenni e il loro benessere, e tratteggiano scenari che necessitano di una presa in carico collettiva attraverso interventi integrati e di lungo respiro.

In primo luogo, emerge il ruolo determinante dell'ambiente rispetto alla qualità della vita, dei legami sociali e delle opportunità educative a disposizione delle infanzie e delle adolescenze. I divari territoriali e la presenza di aree particolarmente segnate dal degrado degli spazi e dalla carenza di opportunità e servizi contribuiscono ad alimentare situazioni di marginalità, segregazione, discriminazione e disuguaglianze – educative – all'interno delle città. Sebbene la povertà economica si confermi un "detonatore" di molteplici condizioni di svantaggio e di deprivazioni in educazione, si sottolinea come i percorsi di crescita siano messi a rischio (anche in contesti più abbienti) da *povertà di prospettive* – mancanza di aspirazioni, di fiducia nelle proprie capacità, di consapevolezza del proprio potenziale – e di *relazioni* fragili, messe a dura prova dalle sfide della contemporaneità. La qualità dei legami di bambini, bambine e adolescenti con le due agenzie educative fondamentali – la famiglia e la scuola – è caratterizzata da luci e ombre. I genitori, alle prese con molteplici situazioni problematiche, fanno fatica a confermare il proprio posizionamento educativo, ma anche il sistema scolastico, in affanno nel fronteggiare le criticità strutturali illustrate, non riesce a rispondere ai bisogni specifici delle persone minorenni, soprattutto quando provenienti da contesti svantaggiati. Paradossalmente, nonostante questo "vuoto" relazionale, la presenza dell'adulto è sempre più presidiante delle occasioni di socialità delle persone minorenni, che sperimentano una contrazione di spazi e modalità per viverli in autonomia al di fuori di attività strutturate e logiche competitive. La mancanza di un supporto adeguato e di figure di riferimento pesa particolarmente sull'adolescenza, evidenziata da diverse interviste come la fascia d'età più a rischio di devianza e marginalizzazione.

A fronte di questi scenari, emergono tuttavia strategie possibili, interventi integrati e alleanze sinergiche tra agenzie educative ed enti del territorio per contrastare le situazioni di disuguaglianza,

marginalità e deprivazione che si riversano sulle persone minorenni. Le visioni e le esperienze raccolte nelle interviste mi consentono a questo punto di tratteggiare degli elementi trasversali che rispondono all'esigenza di fronteggiare povertà educative estremamente variegata attraverso l'arte, adottando uno sguardo multiprospettico in grado di cucire in modo sartoriale le azioni ai bisogni di persone e luoghi.

Un primo elemento significativo riguarda la valenza del *presidio educativo* che offre opportunità di sperimentare la bellezza. Diversi contesti hanno sottolineato come la cura degli spazi e le esperienze estetiche attraverso diverse forme d'arte possano avere un impatto significativo sui comportamenti e sulla crescita delle persone minorenni, soprattutto quando il territorio circostante è caratterizzato da degrado e abbandono. In questi contesti si guarda all'educazione in senso ampio, affinché le azioni messe in campo siano al servizio della fioritura del potenziale umano, in qualsiasi condizione e ambiente la persona si trovi.

Supportare il diritto allo studio (anche attraverso l'arte) è una delle modalità considerate essenziali per accompagnare l'individuo all'autonomia e all'autorealizzazione all'interno del più ampio contesto sociale, nonostante l'immagine dell'istruzione emersa dai territori presenti molti contrasti. La deprivazione scolastica è una delle componenti connesse alla povertà educativa, tuttavia, se da una parte l'istruzione viene considerata un importante investimento per migliorare la propria condizione, dall'altra le caratteristiche dell'attuale sistema scolastico tendono a rigettare ai margini proprio coloro che avrebbero più bisogno di essere supportati, alimentando disuguaglianze e situazioni di esclusione, ghettizzazione e discriminazione. Partendo da questi elementi, l'istruzione assume sempre più i contorni di un'*opportunità*, e meno quelli di un *diritto*, e a pesare sul successo scolastico è ancora una volta il background socio-economico di bambini, bambine e adolescenti.

La visione ampia dell'educazione messa in campo nei diversi contesti si avvale di diverse forme d'arte per rispondere alle specificità di persone e territori. Strettamente connesso alle considerazioni e alle esperienze rilevate nelle interviste è la capacità dell'arte di *tirare fuori* aspetti di sé e capacità. Ciò la rende una risorsa rappresentativa del processo dell'educare – richiamando la sua radice *educēre* – finalizzato a far emergere e sviluppare le risorse *già presenti* nella persona, affinché possa percorrere la sua traiettoria di vita forte di potenzialità non più latenti, inesprese o trascurate. I linguaggi dell'arte, stando alle narrazioni raccolte, divengono allora mezzi, strumenti, pretesti, "contenuti-contenitori" di esperienze significative grazie alle quali contrastare le molteplici forme di povertà educativa attraverso: l'opportunità di scoperta, l'espressione di sé, l'apprendimento di saperi e competenze, la relazione con l'alterità in un setting inclusivo, la de-perimentrazione degli interventi per sconfinare educativamente nei territori.

È significativo che, trasversalmente alle diverse prospettive ed esperienze rilevate nei territori, tra i pilastri dell'esperienza artistica vi sia la *fioritura del potenziale della persona*, che assume diverse declinazioni operative. Si passa dall'integrazione di elementi creativi nella scansione quotidiana, alla sperimentazione spontanea di linguaggi e materiali, alla creazione di un progetto condiviso, all'apprendimento di tecniche in ottica professionalizzante. L'arte, lungi dal rappresentare un elemento superfluo, diviene in alcuni casi *veicolo di opportunità concrete* per uscire da situazioni di degrado, devianza e povertà, attraverso percorsi di accompagnamento all'autonomia distanti dalle forme di intervento fondate sull'assistenzialismo. In questo senso, è estremamente rilevante che la scommessa sul talento individuale sia tenuta in attenta considerazione anche nei contesti educativi operanti in territori dove la povertà estrema è particolarmente diffusa, contrastata a partire dalla povertà di prospettive e di orientamenti di vita, nonostante sia da sottolineare che l'elemento della gratuità sia essenziale per garantire opportunità realmente accessibili. La realizzazione delle potenzialità della persona non può che essere allora il necessario sfondo valoriale a ogni forma di contrasto delle povertà di infanzie e adolescenze – a tutte le latitudini – pena il rischio di "giocare al ribasso" e di rinforzare le disuguaglianze esistenti.

Le interviste sottolineano inoltre la crucialità delle competenze del professionista (o dell'*équipe* multiprofessionale) che utilizza i linguaggi dell'arte nei luoghi dell'educazione. Muovendosi al

crocevia tra campi di conoscenza differenti, risulta infatti determinante avere un'estrema cura dell'esperienza fin dalle battute iniziali, e, grazie a capacità progettuali e osservative, fare sì che l'attività vada a inserirsi coerentemente con le caratteristiche dell'ambiente e dei soggetti partecipanti, in modo tale da produrre esperienze significative per i percorsi di crescita.

Centrale, inoltre, la postura dell'*adulto educante* che, in situazione, rappresenta il punto di riferimento delle persone minorenni. Un adulto in grado di occupare il proprio posizionamento educativo nella relazione con le persone minorenni, ma anche di coltivare la fiducia nelle loro capacità, di accompagnare senza sostituirsi, di liberare lo sguardo da rappresentazioni svalutanti, sarà un adulto che saprà so-stare in un rapporto educativo non fondato sul dominio, ma sulla relazione reciproca, attraverso la quale potersi educare insieme (Freire, 2014).

Un adulto in grado di incontrare autenticamente l'alterità bambina saprà, a sua volta, accompagnare le persone minorenni all'incontro con altre alterità.

Le posture rintracciate nei confronti delle differenze hanno evidenziato l'importanza di valorizzare le specificità individuali all'interno di un setting inclusivo, nel quale mettere alla prova le rappresentazioni dell'altro/altra e sperimentare nuove modalità d'incontro. Fondamentale, in tal senso, la capacità "di regia" degli adulti professionisti educativi, in grado di accompagnare le persone minorenni a sondare le proprie rappresentazioni dell'alterità, e di offrirsi come testimonianza diretta di posture consapevolmente situate e aperte alle complessità che smuovono il terreno d'incontro con l'altro-da-sé. Si aprono così varchi di possibilità per costruire nuovi immaginari in relazione e per tracciare delle direzioni di senso alternative nel vivere i territori, sovvertendo le dinamiche di esclusione, emarginazione e discriminazione esistenti.

Capitolo 4

In questo capitolo mi soffermerò sugli snodi emersi dal vivo delle *sperimentazioni di interventi arts-based* restituendo in due parti distinte quanto rilevato da ogni ciclo di attività.

La prima parte di ogni sperimentazione è orientata a chiarire *quali povertà e disuguaglianze educative i bambini e le bambine sperimentano, con riferimento agli spazi urbani da loro abitati*. Ho quindi “ribaltato” questo interrogativo in modo da approfondire con le persone minorenni coinvolte le opportunità a cui accedono, intese come esperienze significative per la crescita. Nel primo capitolo avevo già evidenziato come una tale esperienza implichi la relazione con l’altro/altra e con l’ambiente, affinché ciascuno sia in grado di comprendere quali possano essere le proprie capacità, potenzialità e limiti e di viverle in situazione, in un’esperienza che non irrigidisca in cristallizzazioni identitarie e stigmatizzanti (Palmieri, 2020a; 2020b). È partendo da questo assunto che ho chiesto ai bambini e alle bambine di rappresentare un luogo di gioco significativo, raccogliendo elementi orientati a capire meglio dove e come sperimentano relazioni tra pari e con l’ambiente. Questo stimolo aperto ha consentito di accedere a un complesso di informazioni sul modo in cui le infanzie vivono – o non vivono – i contesti urbani o rurali della quotidianità. Aver raccolto questi elementi in poli scolastici situati in aree differenti della città, o in contesti educativi non formali rivolti a famiglie e infanzie eterogenee, ha consentito di gettare luce su diverse esperienze infantili all’interno dei territori. Attraverso le fasi di codifica e di progressiva astrazione delle categorie emerse in tal senso, si evidenzia come le diverse prospettive ascoltate contribuiscano a una comprensione più approfondita delle opportunità presenti e delle povertà educative emergenti, in relazione al territorio, alle dinamiche familiari e alle forme di socializzazione.

Il campo delle differenze e delle disuguaglianze in termini di opportunità educative è stato ulteriormente ampliato dalle prospettive degli adulti di riferimento (genitori, educatori, insegnanti, coordinatori, coordinatrici e dirigenti scolastici) intercettando diverse manifestazioni di deprivazione educativa – anche estremamente sottili e “insospettabili” – che impattano sui percorsi di crescita. Questo livello di approfondimento si è concluso una dimensione di apertura agli scenari futuri desiderati, così da far emergere istanze che ancora necessitano di risposte concrete nei territori che aspirano a schierarsi concretamente dalla parte dei bambini e delle bambine.

La seconda parte delle pratiche è volta invece a rispondere alla domanda-pilastro della ricerca: *in che modo l’arte può veicolare esperienze reazionali significative e inclusive tra bambini/e che vivono in aree della città con diseguale accesso ad opportunità educative?* Al fine di andare a fondo sugli aspetti più salienti, per ogni sperimentazione illustrerò trasversalmente le dinamiche relazionali attivate tra le persone minorenni coinvolte, sebbene le diverse attività abbiano aperto anche ad altre componenti dei processi attivati (come la postura degli adulti o il ruolo del setting) che in questa sede non è possibile approfondire *in toto*, ma a cui farò riferimento nella restituzione di quanto emerso relativamente alla partecipazione delle infanzie. L’analisi dei dati ha consentito di rileggere le interazioni tra bambini e bambine rispetto alla *comprensione del punto di vista altrui* e alla *cooperazione tra pari*, che, nelle quattro sperimentazioni, hanno dato vita a declinazioni differenti. Approfondirò ulteriormente le tematiche trasversali nel corso dei paragrafi con alcuni episodi micropedagogici, adottando la tecnica della triangolazione, al fine di illuminare le diverse sfaccettature di eventi emblematici, tra assonanze e discordanze, grazie all’intersezione di prospettive e linguaggi plurali adottati per la raccolta dati. La restituzione di questa parte prenderà avvio dai disegni realizzati collettivamente dalle persone minorenni coinvolte. Tali artefatti, tuttavia, non sono stati analizzati direttamente, preferendo invece raccogliere la viva voce dei bambini e delle bambine nelle conversazioni elicitate dai loro elaborati creativi che, in tal senso, rappresentano un “veicolo” per l’emersione di condivisioni e co-costruzioni di significati rispetto ai processi attraversati. Questi aspetti vengono ulteriormente arricchiti dalle voci e dagli sguardi degli adulti (note e schede di

osservazione, incontri di feedback, foto) al fine di comprendere il ruolo dell'esperienza artistica in quanto sfondo relazionale tra infanzie con diversi background e, talvolta, senza alcun legame pregresso.

La tabella sottostante (Tab. 18) riporta le sigle delle modalità di raccolta dati adottate dagli adulti presenti alle attività, in modo da restituire lungo il capitolo la compresenza di sguardi e strumenti che hanno consentito di cogliere le diverse sfumature.

Tab. 18: Modalità trasversali di raccolta dati.

Sigla	Modalità di raccolta dati
C	Conversazioni con i bambini e le bambine elicitate dai disegni individuali
SO	Scheda di osservazione
F	Condivisione di Feedback con le/gli altre/i professioniste/i presenti
N	Note di osservazione post-attività

Entrambe le sezioni di ogni sperimentazione, connesse alle due domande di ricerca corrispondenti, si aprono con le condivisioni dei bambini e delle bambine, che espanderò ulteriormente con i nuclei tematici emersi dallo sguardo degli adulti. Si tratta di una scelta di campo adottata consapevolmente, in linea con il framework partecipativo, al fine di dare rilevanza alle conoscenze emerse dalle infanzie durante i diversi momenti della ricerca. L'espansione di tali snodi deriva dall'intersezione dei diversi sguardi adulti (genitori, insegnanti, educatori, coordinatori, coordinatrici e dirigenti scolastici, docenti universitarie) che sono stati coinvolti con diversi ruoli e hanno consentito di ampliare quanto approfondito con i bambini e le bambine partecipanti.

4.1 I luoghi di gioco raccontati dalle infanzie (1)

I luoghi di gioco presentano alcune differenze tra le classi prime e le classi quinte, e sebbene siano sostanzialmente sovrapponibili, vengono vissuti con diverse frequenze e modalità. In particolare, i bambini e le bambine più piccole tendono a sperimentare spazi domestici e attività ludiche condivise all'interno dell'ambiente familiare, mentre i più grandi indicano con maggiore frequenza l'utilizzo dei parchi, la pratica di sport strutturati e, nel contesto familiare, le uscite e le gite fuori porta. A prescindere da queste differenze, riporto di seguito le dimensioni emergenti trasversalmente (C)³⁷.

Giocare al parco. I giardini e i parchi pubblici si configurano come spazi fondamentali per l'esperienza ludica, in cui si realizzano forme di incontro tra pari. Tali luoghi sono frequentemente accessibili a piedi in quanto ubicati nelle vicinanze dell'abitazione o del luogo di lavoro dei genitori. In questi spazi si usufruisce dei giochi predisposti, come gli scivoli o le altalene con cui andare "a tutta velocità", ma si mettono in campo anche giochi spontanei "tradizionali" come nascondino e acchiapparella. I bambini e le bambine riportano inoltre la pratica di attività motorie autonome o collettive, tra cui l'uso della bicicletta, dello skateboard, del monopattino e la partecipazione a sport di squadra informali come calcio, basket o cricket. La dimensione sociale del parco è riconosciuta esplicitamente: "qualche volta faccio degli amici", nonostante la presenza frequente dei genitori, soprattutto nel caso delle classi prime.

Con particolare riferimento alle quinte, durante la presentazione dei disegni ho rilevato più volte come i compagni e le compagne di classe intervenissero per confermare la loro conoscenza dei luoghi e la partecipazione a momenti condivisi (Figg. 10-11): "Vedo dei legami extrascolastici (...) da un punto di vista di giochi (...) parchi, giardini in cui si ritrovano" (N).

³⁷ Le seguenti citazioni riportate nel paragrafo 4.1 sono state raccolte nel corso delle conversazioni avvenute nelle quattro classi durante la condivisione delle rappresentazioni grafiche.

Figg. 10-11: Disegni dei luoghi di gioco (parchi).



Luoghi sportivi. Un'ulteriore dimensione ricorrente è quella del gioco inteso come pratica di sport all'interno di contesti istituzionalizzati. Il calcio emerge come sport maggiormente citato, seguito da altre attività praticate presso strutture dedicate "in cui tu paghi per stare lì", come piscine, palestre per basket o impianti di atletica. Queste attività, sia di squadra che individuali, si configurano come occasioni di socializzazione e di costruzione di legami, sebbene in un contesto regolato da orari, regole e accesso economico.

Dimensione domestica e/o familiare. Le modalità con cui si connette l'esperienza ludica alla sfera familiare sono molteplici, di cui quella maggiormente rappresentata attiene al giocare all'interno dell'ambiente domestico. In casa, il gioco si svolge con i familiari più stretti (genitori, fratelli e sorelle) o allargati (nonni e nonne, zii e zie, cugini e cugine) e include attività come “giocare con le costruzioni”, giocare con “un gioco da tavolo”, giocare “alle principesse”. Anche la casa dei nonni emerge come luogo notevolmente frequentato, descritta ad esempio come “la casa più bella del mondo” dove si può “fare quello che voglio”, a indicare un contesto percepito come meno regolato e più accogliente rispetto alla propria abitazione.

Emergono, inoltre, forme di gioco individuale, in cui l'attività ludica è intesa in senso lato, come disegnare o ballare. A tal proposito, riporto di seguito un dialogo avvenuto con una bambina di classe quinta (N) appena prima di cominciare l'attività di rappresentazione grafica:

Bambina: “Disegnare è un gioco?”

Ricercatrice: “Ti diverti? Ti piace?”

Bambina: “Sì”.

Ricercatrice: “Allora disegnano”.

Tale scambio evidenzia come il concetto di gioco venga ampliato oltre le forme tradizionali, includendo altre pratiche espressive e creative.

Nel contesto domestico si inserisce anche il gioco digitale, prevalentemente con lo *smartphone*, con il quale usufruire di videogiochi e piattaforme online. Sebbene meno rappresentato graficamente — solo tre bambini, uno per classe, lo hanno esplicitamente raffigurato — il fenomeno è maggiormente presente durante la fase di condivisione in cerchio, nella quale altri pari si inseriscono a confermare tale abitudine. Questa pratica si estende anche al di fuori dell'abitazione, ad esempio durante le uscite al ristorante, dove lo *smartphone* funge da strumento di intrattenimento, soprattutto in assenza di aree gioco dedicate.

La dimensione domestica si espande, talvolta, anche al perimetro immediatamente circostante l'abitazione: sotto casa, davanti al garage, nel parcheggio o nel cortile. In questi spazi, i bambini e le bambine giocano con familiari, amici o amiche del vicinato o autonomamente, e raccontano di andare “in bici senza mani” o “giocare con la macchinina”.

Infine, la declinazione di gioco data dalle classi si estende a esperienze speciali o occasionali condivise prevalentemente con il nucleo familiare, ma anche con altri pari. Le feste di compleanno, di Halloween, le gite fuori porta, le visite a parenti lontani o le uscite allo stadio, al lunapark o al *fast food* sono incluse dai bambini e dalle bambine nel repertorio delle esperienze ludiche, anche quando non implicano attività di gioco libero nel senso classico del termine (Digennaro, 2021). Tali occasioni, frequentemente rappresentate, includono il ristorante in cui “mangiare la pasta con la panna” o il supermercato nel quale andare con i genitori, dove “gioco a fare la cassiera”.

Queste rappresentazioni aprono uno spaccato sulle dinamiche familiari, sui ritmi di vita e sulle forme di condivisione, rivelando come il gioco, in senso ampio, sia un indicatore delle modalità con cui i bambini e le bambine vivono le relazioni affettive con i pari e gli adulti di riferimento.

4.2 Le voci degli adulti

Le narrazioni degli adulti a volte confermano quanto riportato dai bambini e dalle bambine, altre invece aprono a ulteriori aspetti connessi alle modalità di gioco e relazione, che rivelano spaccati differenti a seconda delle aree urbane.

Insegnanti³⁸ e genitori³⁹ ampliano tale discorso includendo nei luoghi di incontro delle persone minorenni anche i contesti aggregativi in senso lato, solo parzialmente emersi dai disegni: dallo sport, ai corsi pomeridiani, ai centri estivi, al catechismo, alle feste di compleanno, configurandosi trasversalmente come luoghi in cui permane la supervisione dell'adulto, con una conseguente diminuzione di esperienze di autonomia tra pari. I parchi si confermano spazi significativi per il gioco e la socializzazione infantile, soprattutto in alcune aree della città o nelle periferie limitrofe. In altre zone, tuttavia, viene osservata una progressiva diminuzione della presenza delle infanzie, o un più frequente accompagnamento dell'adulto in tali spazi.

Il fatto che molti abitano qua e che c'è questo bel parco, allora lì vanno spesso (...) e a volte li trovi fino alle otto (FG1).

È una realtà che si vive nei quartieri che sono vuoti, cioè per strada non incontri più, non vedi bambini giocare (FG1).

Questi luoghi vengono inoltre menzionati relativamente alla percezione della sicurezza rispetto ad alcune aree verdi della città. A ciò si aggiungono preoccupazioni per lo stato di manutenzione dei giochi e delle strutture presenti nei parchi, con riferimento a episodi di danneggiamento e alla necessità di controlli più frequenti.

Emerge inoltre un'interconnessione tra scuola e contesti esterni, che si manifesta relativamente a diversi luoghi di incontro, rafforzando i legami preesistenti: "gli amici di scuola sono i primi amici, sono i migliori amici che tra l'altro si vogliono portare dietro anche nelle varie attività" (I19). Il fatto che questo luogo risulti fondamentale per stringere legami tra pari è descritto trasversalmente: è qui che si vive la relazione "più autentica, più significativa (...) e questo non dipende dal ceto sociale" (FG1).

Secondo alcune prospettive, le uscite all'esterno e le occasioni di relazione con altri pari vengono sostituite da una crescente quantità di tempo trascorso nel proprio ambiente domestico o nella casa dei parenti più prossimi (ad esempio nonni/nonne) anche in virtù di organizzazioni familiari messe in campo per fare fronte ai ritmi lavorativi dei genitori:

La famiglia ritorna in famiglia per farsi carico dei bambini: le famiglie sono molto aidate dalle proprie famiglie d'origine, penso che sia per questo che i bambini fanno così tanto riferimento (nei loro disegni) alle case dei parenti (I19).

Tuttavia, quando l'abitazione diventa l'unico luogo dell'extra-scuola – in assenza di risorse economiche per accedere ad opportunità offerte dal territorio – la casa rischia di accentuare le dinamiche di esclusione esistenti nel territorio. Inoltre, a fronte del sempre minore tempo trascorso in occasioni di socialità all'esterno, si guarda con preoccupazione alle modalità sempre più estese di gioco virtuale, talvolta anche online. Emerge in tal senso sia il timore che sia un tipo di interazione poco controllato, e per la pervasività del fenomeno, che si manifesta trasversalmente alle diverse realtà (FG1):

P2: sì, tanti si danno l'appuntamento...

P3: è vero, si danno l'appuntamento...

P4: anche i giochi che sono adatti a più grandi...

P2: anche quelli meno abbienti...

Tale modalità non viene utilizzata solo per interagire tra compagni e compagne di classe, ma anche con coetanei di altri Paesi, aprendo a contatti su scala globale negli spazi virtuali online. Queste

³⁸ Le docenti referenti di classe che hanno partecipato al focus group (FG1).

³⁹ Le interviste alle rappresentanti di classe (I16; I17; I18; I19) arricchite dalla riflessione sui risultati del questionario compilato da tutti i genitori.

dinamiche interrogano gli adulti di riferimento sulle conseguenze dei cambiamenti nello sperimentare la relazione con i pari in modalità estremamente differenziate rispetto alle generazioni precedenti, che hanno una ricaduta anche sulle relazioni abitate nei luoghi di socialità “fisica”, scuola compresa.

Secondo le prospettive raccolte, dunque, se gli spazi esterni restano tuttora parzialmente abitati dai bambini e dalle bambine, d'altra parte si osserva la prevalente frequentazione di luoghi d'incontro strutturati (e a pagamento) o delle abitazioni private, proprie o altrui, nelle quali fare esperienza di spazi virtuali, che sembrano essere una delle poche occasioni di socialità non “presidiate” dai due pilastri educativi delle infanzie, la famiglia e la scuola. Questa prima ricostruzione mi consente, proseguendo con i filoni tematici rintracciati lungo le interviste e il focus group, di ampliare la riflessione sulle opportunità e le povertà educative sperimentate dai bambini e dalle bambine in questi spazi.

4.2.1 Disuguaglianze, opportunità e povertà educative

Complessivamente, per opportunità educative si intendono tutte quelle iniziative fondamentali per il percorso di crescita delle infanzie, che ne valorizzano le potenzialità individuali: dalla scuola, ai luoghi di aggregazione (oratori, scout, centri estivi) alle attività sportive e ai corsi e laboratori offerti sul territorio (lingua, musica, ecc.). A partire da questa visione emergono tuttavia degli interrogativi critici: queste opportunità sono educative? E per chi?

A fronte della possibilità di accedere a diverse opportunità, ci si chiede in primo luogo “se c'è la voglia di integrare l'educazione” (FG1) alle attività extrascolastiche, o se invece non si tratti di “impegni che però spesso siamo noi a voler cercare (...) come se questi bambini fossero sacchi vuoti” (I18) da riempire: “non solo il calcio, ma anche il tennis, e contemporaneamente più sport, e poi oltre gli sport, l'inglese e lo strumento musicale...” (FG1) con il rischio di perdere la valenza educativa nel sovraccarico di “opportunità”, con ripercussioni sulle dinamiche familiari. La disponibilità di un adulto che accompagni i bambini e le bambine alle attività rappresenta infatti un ulteriore elemento problematico, soprattutto per conciliare tali responsabilità con gli orari lavorativi: “a volte bisogna giocare un po' da equilibristi”, “qualcuno ha il beneficio dei nonni, qualcuno ha il beneficio della babysitter” ma “non è sempre facile star dietro a tutti gli impegni dei bambini” (I18).

Se da un lato si riscontra la presenza di diverse opportunità, la loro accessibilità è tuttavia condizionata dall'intersezione tra scelte individuali e risorse familiari, che definiscono complessivamente l'ampiezza del potere decisionale, anche in ambito educativo. La scelta dei luoghi extrascolastici è principalmente ricondotta agli interessi delle persone minorenni, alla disponibilità di un adulto accompagnatore e alla distanza da casa. A ciò si aggiunge, come ulteriore fattore di attrattiva, la presenza di altri bambini e bambine con le quali vi è già una conoscenza pregressa.

In riferimento alla raggiungibilità dei luoghi, emergono diverse sfaccettature della città di Macerata. Da un lato la sua dimensione contenuta favorisce la prossimità e rende molti luoghi facilmente accessibili, perché in prossimità dell'abitazione o raggiungibili al di fuori del quartiere in pochi minuti di auto. In questi casi, i bambini e le bambine vengono facilmente accompagnate dagli adulti di riferimento a frequentare attività e luoghi di interesse. Tuttavia, la carenza di collegamenti con i mezzi di trasporto pubblici, anche all'interno della stessa città, rappresenta un limite consistente per coloro che non hanno la (quantomeno completa) disponibilità di un'auto privata per gli spostamenti. A ciò si aggiunge il ruolo delle risorse materiali a disposizione, in quanto molte attività sportive o laboratoriali sono a pagamento e ciò contribuisce a limitare la partecipazione di famiglie e persone minorenni con difficoltà economiche.

L'accesso diseguale alle opportunità educative rappresenta dunque una delle manifestazioni che indicano la coesistenza di situazioni socio-economiche nelle quali non sempre vi è un'elevata disponibilità di risorse per soddisfare i bisogni educativi. Dalle interviste e dal focus group emergono situazioni familiari con diversi livelli di benessere – sufficienti per accedere a una vasta gamma di attività extra-scuola – o di ristrettezza economica, che impongono di contare quasi esclusivamente

sul contesto scolastico per l'arricchimento del percorso educativo e formativo dei bambini e delle bambine. Il ruolo della scuola viene a tal proposito considerato fondamentale per i percorsi di crescita delle infanzie, trasversalmente ai diversi livelli socio-economici, ma è ancor più rilevante a supporto di famiglie e infanzie in situazioni di povertà.

La scuola, in quanto presidio territoriale, è chiamata a “fare i conti” con le disuguaglianze esistenti, che nascono al di fuori, nel più ampio contesto sociale, ma emergono nella quotidianità in classe con varie sfumature e richiedono di adottare modalità di dialogo che evitino di esacerbare tali differenze. Anche nei contesti abbienti “non è tutto oro quello che luccica” (FG1) ed anzi “quel bambino con difficoltà si nota ancora di più” (FG1). Un esempio riportato riguarda i viaggi: “al ritorno dalle vacanze (...) non dicevo mai dove siete stati (...) perché c’era qualcuno magari che era andato avanti e indietro al mare, quindi evitavo” (FG1).

Uno dei fenomeni più marcati che il sistema scolastico nel suo complesso si trova ad affrontare è la concentrazione in alcuni poli di bambini e bambine con background migratorio (o con disabilità e disturbi specifici di apprendimento) determinando una marcata differenziazione tra scuole. La multiculturalità delle classi è considerata, a seconda delle prospettive, una problematica relativa all'integrazione o una risorsa arricchente. Tuttavia, quando questa è confinata in un contesto ghettizzante e si interseca a situazioni di deprivazione, richiede il dispiegamento di risorse territoriali con un approccio integrato, e alleanze tra scuola ed extra-scuola per supportare la crescita dei bambini e delle bambine in ottica emancipatoria. Le strategie adottate in classe vertono in tal senso su una didattica cooperativa che dia ampio spazio alla promozione di competenze relazionali, “allo stare insieme” (FG1) e alla gestione dei conflitti. Fuori dal tempo scuola, considerato insufficiente per dare risposta ai bisogni educativi, vengono inoltre attivate delle collaborazioni con enti aggregativi in modo da garantire “un tempo altro di cura” e “in questo interscambio tra figure educative riusciamo a intercettare anche i problemi relazionali tra di loro (tra coetanei) e lavorarci” (FG1).

Anche le povertà educative assumono diverse forme a seconda se l'ambiente di crescita della persona minorenni sia caratterizzato da *deprivazione* o da *sovraccarico*. Trasversalmente, la povertà educativa va oltre la mera mancanza di apprendimento scolastico, e può manifestarsi con difficoltà linguistiche, comunicative, mancanza di cura di sé e delle proprie autonomie, e demotivazione nell'affrontare nuove sfide, o fragilità familiari rispetto alle modalità di supporto dei percorsi di crescita di figli e figlie. Talvolta si percepisce un'amplificazione di queste difficoltà a causa della recente pandemia, che ha interrotto processi di apprendimento fondamentali e ridotto il contatto diretto, essenziale per la comprensione dei bisogni delle infanzie. La povertà educativa si lega anche all'ansia correlata alla *performance* scolastica: “vedo nei bambini magari l'ansia, l'ansia da prestazione, e questa la posso intendere come povertà educativa” (FG1). Emerge anche una “povertà emotiva” che porta a una “carenza di desiderio” poiché “è tutto un po' banale, è tutto un po' scontato” (FG1) e pur vivendo nel benessere materiale non si osserva lo sviluppo di una motivazione intrinseca o il gusto per la scoperta. Si nota inoltre la difficoltà a gestire i momenti di pausa e di riflessione a causa dell'impatto di ritmi di vita frenetici:

È come se non trovassero il tempo o il modo, o gli adulti meglio non trovassero il modo, di farli fermare e riflettere sul senso, sul significato di quello che fanno. Anche nell'avere sempre tutta questa fretta di fare, non saper pazientare, non saper aspettare, cioè come se dovessero fare, fare, fare, ma poi il senso di quello che io faccio, di quello che facciamo, qual è? (FG1).

4.2.2 Alleanze educative e strategie di contrasto

La famiglia e la scuola si confermano i due pilastri educativi di riferimento per i bambini e le bambine. La qualità della relazione reciproca rappresenta dunque un fattore rilevante per potenziare i percorsi educativi delle infanzie e andare a colmarne le deprivazioni in educazione. A questo proposito, nel corso delle interviste e del focus group sono state approfondite sia le motivazioni dietro le scelte della

scuola, sia le modalità di coinvolgimento attivate per consolidare le collaborazioni tra insegnanti e genitori.

Famiglia e scuola entrano in relazione, in prima battuta, nel momento in cui la prima *sceglie* la seconda. In fase di valutazione, i genitori fanno affidamento sulle esperienze personali – anche per aver frequentato la medesima scuola – sia su scelte informate per prendere questa decisione. La fiducia negli insegnanti è un fattore determinante nella scelta, spesso considerata più rilevante della fiducia nell’istituto specifico. Sebbene la distanza da casa rappresenti un fattore importante da prendere in considerazione, molti genitori sono disposti a spostarsi al di fuori del proprio quartiere se considerano validi il polo scolastico e il corpo docente, considerato capace di valorizzare le risorse a disposizione e di creare un ambiente positivo.

Anche le famiglie sono complessivamente descritte come collaborative, presenti e sensibili alle esigenze scolastiche. Le sfide che talvolta vengono riscontrate sono connesse a posizioni di reticenza, dovute a impegni lavorativi, differenze culturali o diverse visioni del ruolo della scuola. Di fronte a queste dinamiche ci si impegna ancor di più per costruire ponti: “cerchiamo di fare il patto educativo con le famiglie, no? E di fargli capire che noi lavoriamo insieme a loro per il bene dei bambini” (FG1). Le insegnanti, in tal senso, si “destreggiano” tra vincoli burocratici al fine di creare occasioni di apertura tra scuola e territorio, di coinvolgere le famiglie in attività condivise e consolidare le alleanze educative. Alcune iniziative hanno, nel tempo, generato un impatto rilevante:

In linea generale ci ha aiutato *tanto*, tanto tanto tanto. E li vediamo molto più presenti. Adesso si è rafforzato ancora di più il comitato genitori, che prima era nato come comitato mensa (...) quindi partecipano, fanno proposte, danno una mano, se noi insegnanti abbiamo bisogno di qualcosa, si attivano, ecco (FG1).

A conclusione delle interviste e del focus group, sono state infine richiamate le istanze a cui dare risposta per una città schierata dalla parte delle bambine e dei bambini. Questo tema ci ha consentito di approfondire la dimensione del desiderio e di declinarla in ipotesi operative concrete.

Complessivamente, una città “a misura di infanzia” viene descritta come un luogo accogliente e stimolante per i percorsi di crescita: sicuro, curato, vivace e ben organizzato, che offra opportunità di gioco, socializzazione e apprendimento. Ciò si traduce nella richiesta di spazi verdi, attrezzati e sicuri – migliorando la pulizia, il controllo e la manutenzione – mezzi pubblici efficienti e offerte educative economicamente accessibili. Un bisogno fondamentale che viene espresso è quello dei luoghi d’incontro, dove i bambini e le bambine possano socializzare, giocare e sviluppare le proprie capacità. Si sottolinea la carenza di ludoteche e di spazi al chiuso che accolgano le infanzie anche durante i mesi invernali. Emerge inoltre la richiesta di centri di aggregazione laici, alternativi agli oratori, al fine di ampliare l’offerta di spazi aggregativi anche per quelle famiglie alla ricerca di contesti non caratterizzati da fede religiosa. Un altro desiderio ricorrente è quello di ampliare l’offerta di attività specifiche, compresa quella rivolta alla fascia dei bambini e delle bambine più grandi. Vengono menzionate proposte diversificate come laboratori creativi, corsi di lingua e attività sportive accessibili a tutte le famiglie, anche attraverso agevolazioni economiche.

Un ulteriore aspetto che risponderebbe ai bisogni di infanzie, famiglie e della comunità tutta, riguarda l’apertura della scuola al territorio. Viene espresso un forte desiderio di trasformare gli istituti scolastici in punti di riferimento per la comunità, aperti non solo alle infanzie, ma anche ai genitori, alle persone anziane e alle associazioni locali. Si auspica che le scuole diventino luoghi di aggregazione e socializzazione, dove si possano organizzare attività culturali, sportive e ricreative, in modo da attivare nuove forme di scambio e di relazione all’interno dei quartieri. L’apertura delle scuole al territorio viene vista come un’opportunità per rafforzare il senso di comunità, contrastare l’isolamento e promuovere la sicurezza e il benessere delle infanzie e delle famiglie:

Ognuno fa la sua parte ma tutti hanno come focus il benessere del bambino *in toto*, e quindi ognuno prende il suo (...) ambito, però ci sono tanti sguardi di accudimento che liberano. (...) (Il bambino) deve essere libero di crescere nelle sue potenzialità (FG1).

Tuttavia, emergono in tal senso alcune preoccupazioni legate agli ostacoli burocratici e alla mancanza di volontà politica rispetto alla realizzazione di questo obiettivo. Viene sottolineata la necessità di un maggiore supporto da parte dell'amministrazione comunale, in modo da garantire l'apertura degli edifici anche al di fuori dell'orario scolastico. Nonostante le difficoltà, si ribadisce l'importanza di ascoltare autenticamente i bisogni dei bambini e delle bambine: "far sentire che comunque questo ascolto c'è, è serio e viene messo in pratica a quello di cui realmente loro hanno bisogno". Il riferimento è al progetto "La città dei bambini" – al quale il Comune di Macerata ha aderito nel 2022 – nato da un'idea di Francesco Tonucci con l'obiettivo di promuovere il cambiamento del parametro di governo della città coinvolgendo attivamente i bambini e le bambine nella progettazione della città e nella riappropriazione dello spazio urbano⁴⁰.

4.3 Dinamiche tra pari in *atelier* (1)

Gli esiti rilevati nei due percorsi paralleli (per le classi prime e le classi quinte) presentano alcune specificità che ritengo opportuno esplicitare in avvio, in quanto aggiungono un ulteriore livello di complessità nella possibilità di connettere gli effetti osservati alle specifiche variabili di intervento, richiedendo pertanto un'analisi attenta e contestualizzata.

Nella maggior parte dei casi le interazioni tra pari sono state orientate alla comprensione del punto di vista altrui e alla cooperazione, con un graduale aumento delle risoluzioni condivise di aspetti conflittuali all'interno dei gruppi (SO). Nelle classi prime, i momenti di tensione hanno per lo più riguardato le relazioni tra pari interclasse, suggerendo che la differenza tra gruppi diversi non rappresenti un elemento attivatore di criticità, probabilmente perché è lo stesso gruppo-classe ad essere in formazione. Al contrario, in quinta i conflitti sono emersi prevalentemente tra membri di classi diverse, il che potrebbe essere legato al fatto che i gruppi di riferimento sono ormai ben consolidati. A fronte di questi primi elementi ritengo che l'età dei partecipanti sia una variabile da tenere in considerazione, relativamente al livello di identificazione con la classe di appartenenza e al differente momento evolutivo connesso ai processi di strutturazione dell'identità personale.

Poiché questa sperimentazione risulta particolarmente articolata, durante l'illustrazione dei risultati indicherò, tra parentesi, il riferimento al numero dell'incontro e alle classi coinvolte adottando, ad esempio, la notazione: "3,5" per indicare il terzo incontro delle classi quinte, oppure "3,1" riferito al terzo incontro delle classi prime.

4.3.1 Le parole delle bambine e dei bambini

Obiettivo originario della raccolta dati era quello di ascoltare le voci dei bambini e delle bambine, elicitate dagli artefatti visuali prodotti collettivamente, in modo da raccogliere le interpretazioni di forme e sperimentazioni cromatiche create, dando spazio alla fantasia e all'immaginazione. Le condivisioni dei partecipanti sono dunque maggiormente orientate alla *restituzione di un prodotto*, piuttosto che di un *processo*. Ciò può anche essere influenzato dal fatto che si tratta di un'attività fatta in orario scolastico (con la conseguente influenza del framework educativo formale) nonostante gli *atelier* siano stati messi in campo quasi esclusivamente all'aperto o in spazi polifunzionali della scuola, come la palestra o il teatrino. Ciononostante, durante le condivisioni sono stati rintracciati alcuni aspetti che parlano dei processi attraversati insieme ai coetanei, relativamente a:

- *Stati d'animo ed emozioni*: "ci siamo anche divertiti" (3,5); "un lavoro di felicità" (3,1); "mi mette allegria" (4,5). Emblematica la condivisione che ha fatto seguito all'*atelier* a scuola (4,5) volto a rielaborare l'esplorazione precedente, dove due compagni di classe hanno detto che la loro creazione presentava uno strappo che "non era frutto del caso" ma starebbe a

⁴⁰ <https://lacittadeibambini.eu>

significare che “si va sotto”, si scava nelle emozioni: B1: “Sono le emozioni tutte insieme, rabbia, felicità...”. B2: “Soprattutto felicità”.

- *Elementi rimasti impressi.* Tale aspetto è stato particolarmente osservato nell’incontro svolto a scuola, a seguito della prima esplorazione urbana congiunta (4,1; 4,5). Sebbene questo *atelier* fosse mirato ad approfondire aspetti più individuali che collettivi – rappresentare “cosa ti è rimasto impresso” – anche se su un ampio foglio per ogni sottogruppo, ciò ha consentito di comprendere se c’erano aspetti relativi all’incontro con la classe di coetanei che erano impressi dell’esperienza precedente. A questo proposito, i due elementi maggiormente rappresentati che attengono alle dinamiche tra pari hanno riguardato i giochi ai giardini Diaz (3,5) e il viaggio con lo scuolabus dalla scuola a Villa Lauri (3,1).
- *Elementi di unione.* In entrambi i percorsi (4,1; 6,1; 5,5) alcune coppie di compagni di classe sono partiti da rappresentazioni grafiche individuali che hanno successivamente deciso di collegare. In prima, durante la condivisione delle creazioni collettive, uno dei due bambini evidenzia che “abbiamo collegato” i due autobus (facendone uno più grande) al che il compagno precisa: “unire, non collegare”. Anche durante l’*atelier* sui desideri per la città sono emersi dei processi simili, rintracciabili nella realizzazione di case sull’albero collegate (5,5) o delle due scuole di appartenenza situate all’interno dello stesso giardino, così “se vogliamo giocare o fare qualcosa con l’altra scuola possiamo spostarci facilmente” (6,1).

La rappresentazione degli elementi rimasti più impressi durante la prima esplorazione congiunta ha permesso di accedere a delle informazioni preziose sia per riprogettare le attività, sia per comprendere gli elementi che più “fanno presa” nel coinvolgere le classi in attività “extra”.

Per quanto riguarda le classi quinte, la rappresentazione grafica di numerosi giochi negli elaborati collettivi si integra con le osservazioni registrate durante l’incontro ai giardini Diaz (3,5), nel corso del quale i bambini e le bambine hanno espresso frustrazione per la mancata disponibilità di tempo dedicato all’utilizzo dei giochi predisposti al termine dell’attività. Tale riscontro è stato considerato nella progettazione dell’esplorazione urbana successiva presso il parco del quartiere Vergini (6,5) prevedendo che la prima parte del tempo fosse riservata a un’esperienza ludica libera. Tale scelta è stata motivata anche dal fatto che, già nei disegni individuali, entrambe le classi avevano espresso un particolare apprezzamento nei confronti del gioco a forma di carrucola presente esclusivamente in quel luogo, motivo per il quale era stato preferito rispetto ad altre aree verdi. Si è ritenuto, inoltre, che la presenza di un momento ludico meno strutturato avrebbe potuto favorire l’emergere di interazioni reciproche più spontanee tra i due gruppi-classe.

Parallelamente, la rappresentazione dello scuolabus da parte dei bambini e delle bambine di prima ha consentito di comprendere l’impatto dell’esperienza di “viaggio” per le classi, che, proprio perché sperimentato insieme (le due classi si sono spostate sullo stesso mezzo) ha rappresentato uno snodo fondamentale nell’avvio delle relazioni tra pari.

4.3.2 Avvio di nuove relazioni

Il fatto che le classi prime abbiano raggiunto il luogo concordato (3,1) utilizzando lo stesso scuolabus – grazie all’organizzazione condivisa delle due insegnanti referenti – ha certamente contribuito all’avvio di relazioni fin dalla condivisione dello spostamento. Ciò ha facilitato fin da subito una prima mescolanza, riscontrata dagli adulti compresenti:

A1: Chissà se ha aiutato anche il fatto che sono venuti già in pulmino insieme. Perché già sono scesi che erano abbastanza amalgamati. A2: “Infatti io non pensavo che erano classi diverse. A3: Ma pure io non lo sapevo, non pensavo (F).

Si sono dimostrati sin da subito (dal viaggio sul pulmino) entusiasti delle nuove conoscenze (SO).

Come anticipato, l'esperienza di viaggio in scuolabus è stata in seguito rappresentata graficamente dalla maggioranza dei bambini e delle bambine, confermando quanto questa esperienza fosse rimasta impressa, commentata in termini di “nostro primo viaggio” e “piacere del viaggio” (C) (Fig. 12).

Fig. 12: Rappresentazione dello scuolabus in *atelier* (4,1).



Questo primo contatto è stato ulteriormente alimentato durante l'esperienza artistica (Fig. 13) sebbene fosse comprensibile osservare una tendenza iniziale a prediligere i compagni e le compagne di classe (SO):

Se dapprima sono rimasti divisi come gruppi-classe, nel corso delle attività, soprattutto durante quella artistico-creativa, hanno avuto la possibilità di stringere nuove relazioni, di collaborare e di condividere pienamente l'esperienza (SO1).

Era il primo incontro fra le due classi, la tendenza era quella di stare con il proprio gruppo-classe e di collaborare con i propri compagni ma ho notato, durante il lavoro finale, collaborazione anche fra bambini di gruppi-classe diversi (SO2).

Fig. 13: Sperimentazioni in *atelier* (3,1).



Nel corso degli incontri, l'avvio delle relazioni è stato osservato sempre più frequentemente, come mostrano le annotazioni di tre osservatrici diverse (SO):

I/le bambini/e nei piccoli gruppi tendono ad avvicinarsi maggiormente ai compagni della classe di appartenenza (4,1).

L'approccio con i compagni dell'altra scuola è stato più collaborativo (5,1)

Ho in particolare osservato due bambine delle due classi che si aiutavano a fare una cosa insieme (6,1).

Anche nelle classi quinte (3,5) "in molti gruppi si sono avviate nuove relazioni, confermate dal lavoro collaborativo finale emerso dalle tele" (SO) sebbene si siano riscontrate delle dinamiche più complesse da gestire, ma anche ulteriori occasioni di esperienze congiunte. Parallelamente al progetto in corso, e in modo del tutto casuale, le due classi hanno condiviso un'uscita didattica che, per quanto non direttamente parte della sperimentazione, è stata commentata in modo positivo durante l'incontro seguente (5,5) sia dalle insegnanti che dai bambini e dalle bambine. A ciò si era sommata l'osservazione di una maggiore familiarità tra adulti e bambini delle due classi. Al termine dell'attività mi ero infatti annotata:

Ho visto che si salutavano alcuni, che F. si è abbracciata con alcuni bambini che probabilmente erano con lei e che poi hanno fatto la foto (...) in effetti ho visto delle cose che si sono mosse (...) mi diceva P. che probabilmente è stato un po' un passo passo, quindi prima c'è stato il progetto, gli incontri, poi grazie a questo nel pullman c'è stato una maggiore amalgamarsi (N).

Questo episodio ha fatto emergere come le esperienze messe in campo avessero aperto varchi di possibilità che poi si sono intrecciate ad altre esperienze condivise e non previste.

4.3.3 Accoglienza del punto di vista altrui

L'accoglienza del punto di vista altrui è stata frequentemente osservata nel corso delle attività e durante la presentazione conclusiva delle creazioni collettive.

Rispetto a quest'ultima dimensione, la disponibilità all'ascolto è stata complessivamente caratterizzata da una postura curiosa e aperta verso le condivisioni dei coetanei, facilitata dal setting circolare (Fig. 14).

Fig. 14: Condivisioni finali (4,5).



La diversità di interpretazioni delle forme e dei colori è solitamente emersa senza conflitti o interruzioni durante i turni di parola, dimostrando una capacità condivisa di accogliere prospettive differenti (SO):

Una bambina che presenta il lavoro del gruppo riporta che le composizioni di forme e colori le sembrano 'una collina con sopra un albero', mentre, una bambina di un altro sottogruppo (classe diversa) le risponde: 'non lo vedo, ma ci può stare' (3,5).

Un bambino ha detto a un altro che spiegava cosa fosse il suo collage ‘non lo vedo però ok’ (ovvero accetto che può rappresentare qualcosa che io non riesco a notare) (6,1).

La difficoltà riscontrata in entrambe le fasce d’età ha piuttosto riguardato il mantenimento dell’attenzione durante le condivisioni, che presupponevano l’attesa del proprio turno lungo un tempo esteso. Ciò è comprensibile soprattutto nel caso delle classi prime, sebbene nel corso degli incontri (5,1) le bambine e i bambini “sono stati più attenti e disponibili ad ascoltare, nonostante lo spazio ricco di stimoli” (SO) (Fig. 15).

Fig. 15: Condivisioni finali (5,1).



Occasionalmente, sono emerse osservazioni discordanti riguardo alle dinamiche relazionali durante la stessa attività (4,5): da un lato, si è registrata una maggiore apertura al confronto da parte di tutti i partecipanti, mentre dall’altro è stata osservata una tendenza all’aggregazione esclusiva tra pari della stessa classe. Tuttavia, in un momento successivo (5,5), è stata riscontrata una progressiva tendenza all’apertura verso compagni e compagne di classi diverse, suggerendo un’evoluzione positiva delle interazioni lungo il percorso.

Rispetto alla dimensione processuale, in entrambi i percorsi sono state complessivamente intercettate posture accoglienti nei confronti delle proposte altrui per la realizzazione di elaborati condivisi (SO):

I bambini si sono dimostrati disponibili ad accogliere le proposte e le idee degli altri, così hanno potuto realizzare, senza alcun tipo di difficoltà, il lavoro proposto (5,1).

Spesso nei gruppi alcuni bambini proponevano spunti creativi e ho notato che questi venivano accolti e condivisi dagli altri membri di gruppo (6,5).

Sebbene la maggior parte dei gruppi si sia attestata su questa modalità, sono emerse alcune dinamiche più problematiche, soprattutto durante i primi incontri, e che hanno innescato, a cascata, diverse dinamiche osservate da prospettive diverse.

Durante l’esplorazione ai giardini Diaz (3,5) “la comprensione dell’attività, in alcuni casi, ha reso più difficoltoso il lavoro di gruppo” (N). Uno dei sottogruppi “ha riscontrato delle difficoltà nell’arrivare a un accordo su quale fosse l’indicazione data” (SO) rispetto alla ricerca di materiali naturali nel parco. Ciò ha innescato un conflitto tra bambini e bambine delle due classi, con la conseguente attivazione di dinamiche di esclusione. La proposta è risultata in effetti difficile da interpretare (riguardava la ricerca di materiali naturali “spigolosi”), se confrontata con il mandato ricevuto dagli altri sottogruppi

sulla ricerca di oggetti naturali (rotondi, allungati, sottili o morbidi). In ragione di ciò abbiamo deciso di lasciare la proposta di esplorazione prevista per l'uscita successiva più libera e spontanea. Eccezion fatta per qualche episodio, durante l'incontro era emerso che, nonostante le resistenze iniziali, l'attività artistica aveva favorito le dinamiche tra gruppi misti (SO):

Prima della realizzazione dei cartelloni, abbiamo notato che alcuni bambini sono stati poco disponibili ad aprirsi verso i coetanei che non conoscevano (...). L'attività creativa dei cartelloni ha favorito un clima più disteso tra i bambini (3,5).

4.3.4 Dinamiche cooperative

Le dinamiche osservate durante le attività hanno mostrato in quasi tutti i casi una crescente cooperazione tra pari. Fin dai primi incontri, si sono manifestate forme di collaborazione spontanea, come nel caso di coppie di pari che hanno scelto di dipingere insieme o gruppi che hanno realizzato un'idea comune. Già in fase iniziale (3,1) si è registrata una buona collaborazione sui fogli condivisi, ed entusiasmo nel prendere parte all'esperienza. Le relazioni negli incontri successivi sono state favorite sia dalle attività ludiche in apertura che dalle esperienze artistiche, le quali hanno aperto "nuovi varchi di interazione" (SO; 4,5) (Figg. 16-17).

Figg. 16-17: Interazioni in *atelier* (3,5; 6,1)





Trasversalmente, i gruppi nei quali sono state osservate dinamiche collaborative hanno presentato elaborati creativi frutto dell'integrazione delle diverse idee. Anche quando un gruppo ha deciso di dividere il foglio in quattro parti (per rappresentare le stagioni) la scelta è emersa come una forma di negoziazione che manteneva l'intento comune. Complessivamente, il processo creativo ha permesso di superare alcune barriere iniziali tra bambini e bambine di classi diverse (Fig 18).

Fig. 18: Raffigurazioni collettive di luoghi desiderati in città (5,5).



D'altro canto, le difficoltà di collaborazione emerse durante le attività artistiche rivelano come le interazioni tra pari di classi diverse siano influenzati da fattori quali il senso di appartenenza al gruppo di riferimento, le modalità individuali nell'approcciarsi all'attività e il genere. Ciò è stato osservato soprattutto durante l'attività focalizzata sui desideri della città (5,5) che probabilmente avrebbe richiesto un tempo più esteso per passare dallo scambio di opinioni alla costruzione di un'idea condivisa e poi alla realizzazione pratica. In questa occasione si sono formati dei sottogruppi omogenei per classe, o casi in cui i bambini si sono autoesclusi. Durante l'incontro successivo (6,5) si è invece osservata una parziale ricomposizione di alcuni gruppi, con una perdita della dimensione interclasse. Questo aspetto è stato osservato prevalentemente nei maschi, mentre le bambine hanno tendenzialmente mantenuto la composizione mista.

Le difficoltà menzionate, ad ogni modo, non risultano generalizzate, ma concentrate in specifici gruppi o individui. Emblematico, in tal senso, un episodio di autoesclusione che riguarda un bambino inserito con modalità casuali in un gruppo di pari esclusivamente appartenenti all'altra classe (3,5). La sua modalità di partecipazione, in questo caso, si è rivelata limitata: "durante l'attività artistica all'invito di uno degli altri bambini 'Bro dai disegna anche tu', l'altro sceglie di non partecipare" (SO) durante tutta l'esperienza. Questa osservazione è particolarmente significativa se confrontata con un caso simmetrico avvenuto in un altro gruppo, dove i rapporti di "maggioranza" e "minoranza" tra le due classi erano invertiti. Quando il bambino del primo gruppo si è avvicinato al secondo, composto in maggioranza dalla sua classe, "i suoi compagni (del bambino escluso) gli hanno dato un consiglio nell'essere più attivo nel gruppo" in cui era inserito "come dire 'non ti lamentare ma l'altro (il bambino della classe opposta) sta lavorando con noi'" (F). Il feedback della docente di riferimento ha offerto una lettura ulteriore di questa dinamica, configurando tale esperienza come un'opportunità di crescita e di confronto in una situazione diversa da quelle abituali.

4.3.5 Spazi e materiali condivisi

Il ruolo degli spazi e dei materiali condivisi si è rivelato centrale rispetto alle dinamiche relazionali in *atelier*, e attraverso il loro utilizzo si sono rivelate le diverse modalità di partecipazione all'attività. L'uso di un unico foglio per gruppo e di materiali comuni – come piatti di tempera, colori a cera,

materiali naturali o cartoncini colorati – ha promosso un’esperienza collettiva in cui la condivisione è avvenuta in gran parte senza frizioni evidenti, e in diversi momenti i bambini e le bambine hanno mostrato una gestione autonoma e rispettosa degli spazi e degli strumenti.

Durante l’*atelier* con le tempere, alcuni partecipanti hanno iniziato a usare le mani per lasciare impronte, immediatamente imitati dal resto dei gruppi, trasformando il contatto fisico con il colore in uno dei momenti centrali e più coinvolgenti dell’attività. Questo passaggio ha intensificato il coinvolgimento corporeo e sensoriale, rendendo il materiale stesso un mezzo di connessione tra pari (Fig. 19):

Fig. 19: Sperimentazioni creative (3,5).



È stato inoltre osservato come i gruppi si siano organizzati autonomamente dandosi dei ruoli, in modo da contribuire al lavoro comune (SO):

Alcuni gruppi si dividono spontaneamente tra chi raccoglie sassi, erba, fogli e chi li incolla e compone l’opera d’arte (5,1) (Fig 20).

I bambini si dividevano i ruoli per risparmiare tempo. C’è chi andava a cercare il materiale mancante, chi proseguiva l’attività nel foglio ecc. (6,5).

Fig. 20: Organizzazioni condivise (5,1).



La caratteristica mista nei sottogruppi all'interno di uno spazio condiviso ha favorito relazioni tra bambini e bambine di classi diverse, permettendo interazioni che altrimenti non si sarebbero probabilmente attivate. In alcuni casi, tuttavia, è stata osservata la tendenza a “sconfinare” nello spazio altrui o, al contrario, a ritagliarsi un “angolino personale” (SO; 6,1). Questi aspetti possono riflettere le modalità relazionali solitamente adottate dai bambini e dalle bambine nelle interazioni quotidiane. Un sottogruppo, ad esempio, ha lavorato prevalentemente a coppie con modalità separate, e infatti nell'ampio foglio a disposizione cartellone erano stati rappresentati alcuni elementi in modo disomogeneo, senza occupare tutto lo spazio (6,1). In altri casi, invece:

Magari nella fase iniziale del lavoro collaborativo sulla tela, anche nei gruppi che hanno funzionato, sono emersi problemi nella condivisione degli spazi, ma che subito sono scivolati in dinamiche giocose che hanno fatto vivere serenamente ai bambini 'l'invasione' dell'altro (3,5).

Un ulteriore esempio in tal senso riguarda una bambina che manifestava difficoltà nel “farsi spazio” all'interno del foglio condiviso, situazione che è stata risolta grazie all'iniziativa di una compagna che ha proposto di disegnare insieme anziché separatamente, trasformando così un potenziale conflitto in un'opportunità di collaborazione.

Complessivamente, i conflitti emersi “si risolvono facilmente” (SO; 5,5) anche se non sempre con le modalità attese dagli adulti. Quando ad esempio un gruppo ha chiesto di tagliare l'ampio foglio condiviso perché si erano creati due sottogruppi con diversi “gradi” di partecipazione, dopo aver indagato se ci fosse spazio per altre opzioni di risoluzione ho deciso di rispettare questa scelta, sebbene non allineata all'approccio cooperativo auspicato:

La soluzione di dividere il foglio forse non era quella attesa o sperata, ma è stata la strategia trovata dai bambini stessi, per cui ho preferito lasciare loro spazio di scelta su come proseguire, visto che non erano emersi episodi conflittuali particolarmente seri in cui poteva essere richiesta la mediazione di un adulto (N; 5,5).

Un altro episodio osservato da più prospettive rispetto alla gestione spaziale (3,1) riguarda il caso di un bambino che si era inizialmente rifiutato di partecipare all'attività in *atelier* in quanto si trovava accanto a un compagno di classe molto vivace che, utilizzando foglie di pino come “frusta” per dipingere, provocava schizzi di tempera colorata intorno e generava nel coetaneo il timore di sporcarsi.

Questa dinamica era infine rientrata dopo alcuni tentativi: “alla mia proposta di dipingere su un foglio più piccolo ‘a parte’ ha detto no. In seguito l’insegnante ha iniziato a esplorare i colori con lui, che ha poi proseguito da solo” (SO). È stato ipotizzato che “se avessero avuto a disposizione dei fogli più grandi, il bambino più timoroso, forse, avrebbe avuto più ‘spazio’ per ambientarsi senza temere di sporcarsi” (SO). Trasversalmente, l’episodio ha attivato delle ulteriori riflessioni sulle diverse modalità e bisogni che a volte possono “scontrarsi”, quello di espressione da un lato, e quello di sentirsi sufficientemente “al sicuro” per partecipare attivamente.

La condivisione di spazi e materiali è stata anche influenzata da aspetti imprevisti. In un’occasione è stato necessario riconvertire un’attività inizialmente progettata all’aperto all’interno dell’aula scolastica di una delle due scuole. Nonostante la mancanza di preparazione preliminare in termini di spazi e materiali, si è attivata una rimodulazione flessibile delle risorse che ha comunque consentito lo svolgimento dell’attività: “non eravamo preparati, né io con l’attività perché non avevo i cartoncini, né gli spazi, né niente (...) devo dire che per quanto ecco è stata una cosa inaspettata, c’è stata una ‘rimobilitazione’ delle risorse” (N; 5,5). Questo episodio evidenzia la capacità adattativa dei partecipanti e del contesto, in cui la flessibilità organizzativa e la disponibilità a ripensare le risorse in tempo reale si sono rivelate fattori-chiave per la prosecuzione dell’esperienza, trasformando un potenziale ostacolo in un momento di collaborazione per fronteggiare l’elemento non prevedibile.

4.3.6 Festa finale: aperture in chiusura

Durante l’evento conclusivo i bambini e le bambine hanno partecipato attivamente alle attività ludiche proposte e auto-organizzate, nonostante il carattere dispersivo del parco individuato per l’occasione non favorisse la concentrazione di tutti i partecipanti in uno spazio comune. Complice anche l’età, le classi prime si sono dimostrate più ricettive e facilmente coinvolgibili nelle attività ludiche, mentre le quinte hanno preferito organizzare autonomamente il tempo dedicato al gioco libero, senza che questo sfociasse in episodi di isolamento.

Sono inoltre emerse tracce di legami instaurati durante le attività precedenti, ad esempio interagendo spontaneamente con le compagne e i compagni e le insegnanti dell’altra classe, o chiedendo di coloro che non erano presenti all’evento, a indicare la percezione delle relazioni instaurate negli incontri precedenti. Questi episodi evidenziano che, anche in una cornice estremamente informale, alcune connessioni significative sono state mantenute e riconosciute, lasciando una traccia.

4.4 Infanzie keniane: una panoramica introduttiva

Come anticipato nel secondo capitolo, al fine di offrire una panoramica sulle infanzie keniane il più possibile radicata nelle prospettive del Sud globale, e nello specifico contesto di riferimento, le due sperimentazioni condotte in Kenya saranno precedute da una panoramica più ampia delle infanzie partendo dalle interviste delle due *lecturer* di *Pwani University* (Kilifi) esperte in ambito educativo e formativo.

Secondo quanto emerso dai colloqui, le ricerche e le rappresentazioni sull’infanzia sono complessivamente esposte al rischio di distorsioni e pregiudizi che compromettono una comprensione esaustiva delle realtà situate. Ciò può alimentare stereotipi e generalizzazioni fuorvianti, che interpellano anche la rappresentazione delle infanzie nei paesi africani e, nello specifico, nel contesto keniano. La parzialità di tali approcci contribuisce infatti alla costruzione di narrazioni inaccurate e distorte, che ostacolano la comprensione delle diverse realtà infantili.

Analizzando criticamente gli scenari dell’educazione, si fa riferimento al fatto che evidenziare l’eterogeneità delle pratiche di cura trasversali ai contesti non vuol dire considerare che alcune siano più idonee di altre e, soprattutto, che la loro valorizzazione sia legata esclusivamente alle risorse materiali a disposizione. Da qui la necessità di prendere le distanze da prospettive parziali, che non

descrivono il campo ma, piuttosto, lo sguardo di chi fa ricerca. Considerando ad esempio il problema della malnutrizione, un conto è individuare la povertà alimentare come fattore ostacolante di crescita, un altro considerare uno stile di vita lontano da quello occidentale complessivamente inadeguato per lo sviluppo delle infanzie:

Quando guardiamo la letteratura (...) ciò che potrebbe non essere colto è il tipo di stile di vita che un bambino africano attraversa. E in realtà si tratta di una generalizzazione. Nel mondo contemporaneo, non tutti i bambini delle comunità africane hanno questi problemi (I20).

Si evidenzia, in tal senso, la necessità di tenere conto delle molteplici dimensioni e prospettive che caratterizzano la vita dei bambini e delle bambine in diverse parti del mondo, sottolineando l'importanza di disseminare ricerche condotte con prospettive *altre*, di favorire la condivisione di esperienze radicate in diversi contesti locali attraverso luoghi virtuali e *incarnati* di scambio interculturale.

Restringendo il campo al contesto specifico, le interviste rilevano una trasformazione complessa e sfaccettata degli assetti educativi nei contesti familiari e sociali del Kenya. Nel menzionare la Convenzione dei diritti dell'infanzia (CRC, 1989) il ruolo di quest'ultima viene messo in relazione con i cambiamenti che investono le dinamiche tra genitori e figli/figlie, tra insegnanti e alunne/alunni, e nel più ampio contesto comunitario. Si sottolinea l'origine occidentale del costrutto dei diritti: essi "sono arrivati da fuori" e "come Paese, li abbiamo accolti" (I21) il che ha comportato una profonda riconsiderazione delle pratiche disciplinari e delle norme sociali che regolano l'infanzia e la sua partecipazione nei contesti della quotidianità, ulteriormente complessificati dalla globalizzazione in quanto, attraverso le tecnologie, le infanzie hanno accesso a contenuti e informazioni che bypassano quanto veicolato in famiglia e a scuola. La progressiva adozione di uno stile educativo e didattico meno autoritario ha comportato la messa in discussione degli equilibri pregressi, maggiormente fondati sul rispetto dell'autorità, verso l'adozione di modalità più dialogiche. La sfida riscontrata in tal senso riguarda il riconoscimento dell'adulto come figura di riferimento per l'accompagnamento dei bambini e delle bambine all'interno del contesto contemporaneo in costante trasformazione. Parallelamente, si assiste infatti anche a un'erosione del ruolo tradizionale della comunità nella cura e nell'educazione delle infanzie. Se in passato questa era parimenti responsabile del benessere di ogni bambino e bambina, attualmente la responsabilità educativa è ricondotta esclusivamente ai genitori e all'insegnante. La crescente "nuclearizzazione" delle famiglie ha inoltre esposto le infanzie a situazioni di grave vulnerabilità e privazione educativa, soprattutto se si verifica la mancanza di uno o di entrambi i genitori e non sono presenti altre figure di riferimento nella comunità più ampia. Le due interviste sottolineano a questo proposito l'importanza di recuperare il ruolo comunitario nell'educazione delle infanzie, tornando a un senso di responsabilità collettiva e fornendo supporto alle famiglie in difficoltà. Una sfida aggiuntiva riguarda anche l'integrazione dei principi fondanti i diritti dell'infanzia con le pratiche culturali locali.

A fronte di questi scenari, si evidenzia come l'infanzia in Kenya sia un'esperienza profondamente variabile, influenzata dal contesto socio-economico e dal background familiare:

Ci sono alcune zone in cui i bambini sono cresciuti in un ambiente molto favorevole (...) (dove) coltivano i propri talenti e intraprendono percorsi diversi con ottimi risultati. Ma ci sono ancora alcune zone in cui le risorse non sono sufficienti (I21).

La povertà economica rimane, complessivamente, un fattore di rischio significativo e dai tassi elevati, che riguarda in misura maggiore le aree più rurali. Nel caso di nuclei familiari in condizioni di povertà estrema, il rischio è di essere esposti a situazioni di sfruttamento e di privazione – tra cui il lavoro minorile e l'impossibilità di accedere all'istruzione scolastica – che influenzano in modo consistente i percorsi di crescita delle infanzie, la loro autostima e il benessere emotivo. In questo quadro, la

povertà materiale incide profondamente sull'apprendimento e lo sviluppo, e può sfociare nella frequentazione discontinua o nel definitivo abbandono del percorso scolastico.

Vi sono poi delle falle sistemiche che generano forti incongruenze. Nonostante sul piano dei diritti riconosciuti a livello nazionale l'istruzione sia considerata fondamentale, pertanto da estendere ad ogni bambino e bambina, nei fatti questa è preclusa o fortemente compromessa per coloro che provengono da nuclei familiari in povertà. Ciò è connesso, da un lato, alla scarsa accessibilità ai materiali didattici, dall'altra, allo squilibrio esistente tra la carenza di risorse umane e materiali e il sovraffollamento delle classi – particolarmente sentito nelle scuole pubbliche, le sole ad accesso gratuito – che impedisce di accompagnare adeguatamente i percorsi educativi e il potenziamento delle capacità di ciascuno.

Nonostante le sfide esistenti, le interviste sottolineano come l'istruzione rappresenti la prima opportunità fondamentale per i bambini e le bambine, fondamentale non solo per il singolo, ma anche per la comunità di appartenenza che beneficia dell'accrescimento di competenze di un suo membro. L'opportunità educativa risiede anche nella caratteristica più attiva, esperienziale e *child-centered* che l'apprendimento assume con l'attuale sistema educativo – il *Competency Based Curriculum* (CBC) – malgrado le difficoltà evidenziate nella transizione da un sistema educativo all'altro. Oltre a ciò, viene menzionata la rilevanza delle attività creative ed extracurricolari che offrono agli studenti e alle studentesse l'opportunità di scoprire e sviluppare ulteriormente i propri talenti, o di fare esperienze dirette e concrete di diversi contesti, con un impatto per le future traiettorie di vita. Per fare ciò è importante mettere in campo programmi che incoraggino i bambini e le bambine a esprimersi, e incrementare la capacità degli insegnanti di offrire tali opportunità. Ciò è ancor più vero per le infanzie provenienti da contesti svantaggiati, per le quali è cruciale promuovere la consapevolezza del proprio valore e potenziale, indipendentemente da quanto sia problematica la situazione di partenza.

4.5 I luoghi di gioco raccontati dalle infanzie (2)

Durante la sperimentazione condotta a Ngala e Mtondia in collaborazione *Nyota ya Asubuhi*, i disegni realizzati dai partecipanti hanno espresso una ricca trama di esperienze ludiche, talvolta integrate da brevi descrizioni in inglese che evidenziavano gli elementi per loro più rilevanti. In questo ciclo di attività la rappresentazione dei luoghi di gioco è stata condotta con i due gruppi compresenti, in virtù dei legami già esistenti tra loro. I disegni mostrano modalità di gioco complessivamente simili, sebbene vi siano delle variazioni relative ai luoghi, in quanto i bambini e le bambine di Mtondia hanno rappresentato aree sportive (campo da calcio, *dancing area*, campo da pallavolo) non presenti a Ngala. Di seguito i filoni tematici emersi.

Casa. Diversi disegni avevano per soggetto l'abitazione privata, uno dei contesti più familiare per le attività ludiche. Il luogo in cui giocare, in questo caso, è lo spazio aperto circostante, che a Ngala è tendenzialmente rurale, mentre Mtondia presenta delle caratteristiche più urbane. Attorno alla casa si mettono solitamente in atto giochi spontanei, come saltare la corda o giocare con la palla. Si tratta di attività abitualmente sperimentate anche in altri luoghi, come la scuola o la sede dell'organizzazione (rappresentata in alcuni casi come luogo fisico o simbolicamente con il logo).

Due adolescenti di Mtondia hanno invece fatto riferimento ad attività interne all'abitazione: il primo rispetto all'allenamento sportivo, la seconda relativamente ai film da guardare, il che ha ampliato il raggio di esperienze ludiche tenendo conto delle diverse età.

Scuola. Parallelamente, la scuola si è confermata l'altro spazio centrale per il gioco e la socializzazione, anche in questo caso con riferimento allo spazio esterno. Molti bambini e bambine hanno riferito di trascorrere molto tempo nell'area intorno all'edificio, che, spesso, coincide con il luogo in cui vengono praticati gli sport in modo strutturato. Ciò è coerente col fatto che la scuola ha orari molto estesi nell'arco della giornata, il che la rende un luogo estremamente presente nella quotidianità dei bambini e delle bambine (Fig. 21).

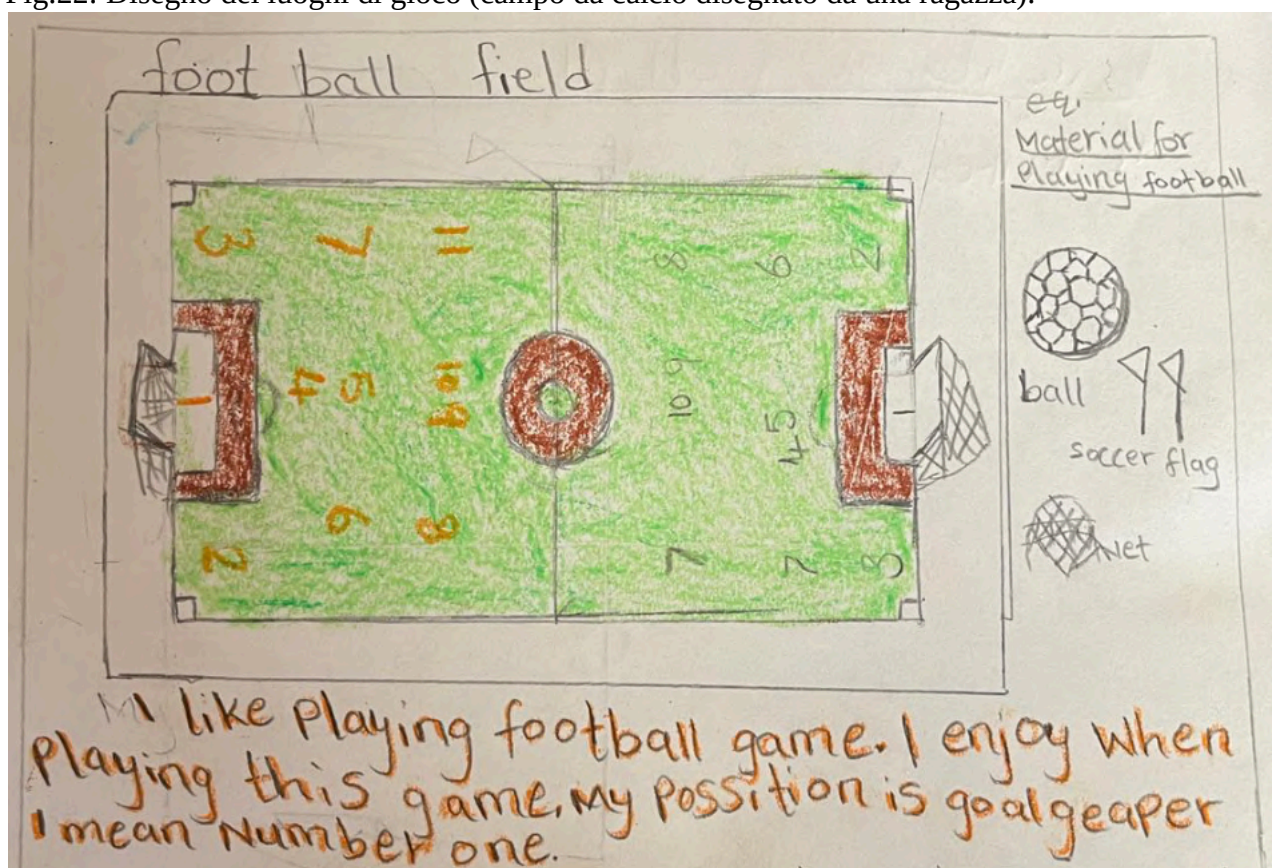
Fig. 21: Disegno dei luoghi di gioco (scuola).



Un adolescente ha inoltre espresso un forte legame con la scuola in quanto luogo di apprendimento, condividendo il suo entusiasmo per alcune materie di studio, includendo così nel tema d'indagine anche attività non propriamente ludiche ma ugualmente significative.

Attività sportive. Tra gli sport, il calcio si è rivelata l'attività motoria più rappresentata, attraverso disegni che mostrano una varietà di dettagli rispetto al campo, ai numeri dei giocatori e alle legende esplicative. Un bambino, nell'identificarsi come portiere, ha descritto con precisione le dinamiche del gioco, mentre un altro ha disegnato sé stesso insieme al padre, evidenziando il valore affettivo e relazionale di questa esperienza. Per molti partecipanti, il calcio rappresenta un'esperienza sociale condivisa, in quanto praticata da molti ragazzi e anche da numerose ragazze (Fig. 22). Segue poi l'atletica, menzionata da alcuni partecipanti, significativamente riconosciuta a livello nazionale e frequentemente praticata in orario scolastico.

Fig.22: Disegno dei luoghi di gioco (campo da calcio disegnato da una ragazza).



Arti performative. Accanto alle pratiche motorie, emergono marcati interessi per le arti performative, come la creazione di coreografie di danza in luoghi non strutturati ma nei quali i partecipanti si dedicano abitualmente a questa attività condivisa tra pari. Anche la musica occupa un posto centrale: sebbene solo uno abbia rappresentato un disegno attinente a tale tema – il volto di un cantante che vorrebbe emulare – anche altri coetanei, durante le condivisioni, hanno confermato di incontrarsi frequentemente per comporre musica rap.

Dai luoghi di gioco alle prefigurazioni future. Oltre ai luoghi di gioco, alcuni partecipanti hanno scelto di disegnare non ciò che fanno, ma chi vorrebbero diventare: calciatori, ballerini, musicisti, ma anche professioni ordinarie come la guardia di sicurezza. Ciò ha rappresentato uno snodo importante di riflessione tra adulti al termine dell'attività, in quanto abbiamo riconosciuto che lo strumento del disegno non ha rappresentato unicamente uno strumento descrittivo, ma anche un varco (spontaneo) di accesso nella dimensione del desiderio e della proiezione di sé nel futuro. Il disegno, infatti, consentendo, diversamente dalla foto, una rielaborazione simbolica, ha permesso di accedere al mondo dell'immaginario, così come alla raffigurazione di simboli non direttamente legati ai luoghi o alle esperienze di gioco, ma alla propria identità e a quella del contesto di appartenenza. Dettagli ricorrenti come la bandiera del Kenya, figure di animali, elementi della vegetazione, veicoli, pur non corrispondendo a elementi riconducibili alla ludicità, parlano comunque dei luoghi abitati dai bambini e dalle bambine e della loro relazione con l'ambiente circostante.

4.6 Le voci degli adulti

Le prospettive degli adulti si sono concentrate specificatamente sull'area di Ngala (dove *Nyota ya Asubuhi* è maggiormente attiva) e confermano i diversi luoghi di incontro dei bambini e delle bambine – casa, scuola, sede dell'organizzazione – nei quali possono incontrarsi, interagire, socializzare e

prendere parte ad attività ludiche. In tal senso, si evidenzia una buona qualità delle interazioni nel gruppo di pari:

Dove svolgiamo le nostre attività, cioè qui a *Nyota ya Asubuhi* o a Mtondia, o nelle loro scuole, interagiscono molto bene. Quando si riuniscono, si nota la libertà che hanno di interagire con chiunque all'interno del gruppo (I22).

Le considerazioni delle figure adulte di riferimento⁴¹ consentono di ampliare ulteriormente le pieghe dei diversi contesti della quotidianità, che presentano situazioni multi-problematiche e di svantaggio alle quali l'organizzazione risponde offrendo un'ampia gamma di attività a supporto delle persone minorenni e costruendo alleanze educative con le famiglie.

4.6.1 Connessioni tra povertà materiali ed educative

La compresenza di scarse risorse materiali, alti livelli di disoccupazione, vulnerabilità sociali e familiari rappresenta un importante fattore ostacolante per i percorsi di sviluppo dei bambini e delle bambine di Ngala, dove povertà economica ed educativa sono fortemente interconnesse. Gli scenari tratteggiati nei colloqui ripercorrono le condizioni di deprivazione precedentemente illustrati in apertura alle sperimentazioni keniane. Gli elementi problematici ulteriormente evidenziati in questo territorio riguardano l'elevato tasso di analfabetismo, di matrimoni e gravidanze precoci rispetto al resto del Paese. Si tratta di aspetti che vengono messi in connessione, sottolineando come un più basso livello di istruzione concorra a un maggiore rischio vulnerabilità, ulteriormente esacerbato, in tal senso, dalle disuguaglianze di genere esistenti: "il livello di analfabetismo contribuisce a tutto, perché con l'analfabetismo poi arriva la povertà, e con la povertà arriva l'incapacità" (I22). Inoltre la posizione geografica di Ngala, estremamente decentrata, contribuisce ad alimentare le situazioni di marginalità, di isolamento e di disuguaglianze nel livello di istruzione rispetto al resto della città, aspetto che accresce le disuguaglianze esistenti.

La discontinuità negli studi, l'abbandono o il ritardo scolastico sono influenzati dal background familiare e dalle relative convinzioni in materia educativa. Un ruolo centrale, in tal senso, la riveste la percezione dell'efficacia dell'istruzione rispetto alle prospettive lavorative future. Il fatto che nel Paese i tassi di disoccupazione siano molto elevati anche tra le persone laureate riduce la fiducia delle famiglie nell'istruzione come miglioramento delle condizioni di vita, scoraggiando ulteriormente i genitori dall'investire risorse materiali e temporali nella scolarizzazione dei figli e delle figlie. Nonostante le difficoltà riscontrate nella continuità tra percorso scolastico e occupazionale, si rimarca l'importanza di investire nell'educazione come veicolo capacitante, tanto per i bambini e le bambine quanto per la più ampia comunità locale.

Un aspetto che, tuttavia, depotenzia ulteriormente la qualità dell'istruzione riguarda le criticità strutturali e organizzative affrontate dal contesto scolastico di Ngala: tra le principali problematiche, viene segnalato l'orario scolastico discontinuo e inferiore al monte ore regolare, e la carenza di personale, che incidono negativamente sui processi di apprendimento e sui risultati scolastici. Le disuguaglianze educative si manifestano in modo particolarmente evidente nella disparità di accesso all'istruzione secondaria inferiore (*junior secondary school*). Mentre località limitrofe come Mtondia o Bofa dispongono di istituti secondari, a Ngala questa è assente. Di conseguenza, gli studenti e le studentesse che completano il ciclo primario sono costretti a spostarsi in scuole distanti, rendendo più difficoltosa la continuità degli studi per chi risiede nella zona. Non solo la mancanza di un'offerta scolastica secondaria limita le prospettive educative e occupazionali, ma incide anche sul tasso di iscrizione e permanenza nella scuola primaria locale. Vi sono infatti famiglie che optano per iscrivere

⁴¹ Raccolte durante l'intervista agli educatori e in occasione degli incontri informali con le due famiglie visitate presso le abitazioni.

i propri figli e figlie in istituti situati nelle località limitrofe, dove è possibile garantire un percorso scolastico continuo e integrato tra i due cicli. Tali dinamiche contribuiscono al progressivo spopolamento della scuola di Ngala.

A fronte di questi scenari, *Nyota ya Asubuhi* si impegna a rispondere ai bisogni esistenti non solo sostenendo l'accesso all'istruzione formale, ma anche attraverso percorsi educativi ed emancipativi di ampio respiro, volti a rafforzare le capacità individuali, sociali e cognitive, e senza tralasciare gli interventi a supporto delle famiglie. Le istanze a cui dare risposta necessitano infatti di un approccio integrato, che risponda a una serie di bisogni interconnessi per prevenire l'esclusione sociale e garantire prospettive future, evitando che la mancanza di opportunità formative riproduca il ciclo di povertà intergenerazionale. Dalle necessità materiali di base, agli strumenti didattici, alle esperienze educative anche al di fuori dei confini abituali, a materiali e spazi di gioco che combinino la creatività con l'apprendimento, al supporto psicologico e relazionale, in modo da incoraggiare bambini e bambine a realizzare i propri talenti fin dalla prima infanzia. Il coinvolgimento delle famiglie e della comunità locale, in tal senso, si configura come fattore abilitante per accompagnare le traiettorie di crescita delle persone minorenni, che "hanno bisogno di una guida adeguata da parte dei genitori, della comunità, di qualcuno con cui poter condividere le proprie esperienze" (I22).

4.6.2 Strategie di contrasto

Le attività messe in campo da *Nyota ya Asubuhi* sono finalizzate in primo luogo a incentivare la frequenza scolastica, rafforzare l'impegno nello studio e favorire il successo scolastico delle bambine e dei bambini che accedono alla sede. Tale approccio integra diverse dimensioni: dalla sensibilizzazione dei genitori, all'offerta di tutoraggio e assistenza nei compiti, al supporto economico per il pagamento delle rette scolastiche e la fornitura di materiali didattici. Ciò, nel tempo, ha generato un impatto significativo:

Quando siamo arrivati qui (nel 2021) tra i bambini con cui lavoravamo ce n'erano (...) 100/120, ma di questi circa 40 non andavano a scuola. (...) Ma grazie all'incoraggiamento, al dialogo e ai consigli, sia ai genitori che ai bambini, la maggior parte di loro è tornata a scuola e attualmente nel nostro gruppo non abbiamo nessun bambino che non frequenti (I22).

Oltre al diretto sostegno economico, l'organizzazione si adopera per creare un ambiente di apprendimento dove i bambini e le bambine possano sentirsi valorizzati, ascoltati, motivati a esprimere il proprio potenziale e a coltivare legami significativi tra pari orientati alla cooperazione e alla corresponsabilità. Gli educatori si pongono come punto di riferimento educativo, relazionale e didattico, e ciò si nota nei risultati didattici:

Coloro che sono passati dalle nostre mani, alcuni dei quali provenivano dalla scuola primaria di Ngala, hanno completato con successo il loro percorso scolastico e ora frequentano la scuola secondaria, continuando la loro formazione (I22).

Un ulteriore aspetto significativo per la ricerca riguarda la costruzione di relazioni e legami d'appartenenza tra i bambini e le bambine delle comunità di Ngala e Mtondia, grazie all'adozione di un approccio partecipativo centrato sulla dimensione ludica condivisa. Le azioni ripercorse dagli educatori hanno consentito di approfondire strategie e sfide incontrate nel tempo.

L'iniziale "aggancio" dei bambini e delle bambine nei rispettivi contesti ha previsto l'utilizzo dello sport e del gioco come modalità di coinvolgimento, incentivando la partecipazione e l'incremento del numero dei partecipanti alle attività. Tale intervento ha inoltre risposto a una carenza osservata sul campo: la presenza di gruppi informali già impegnati in attività ludiche, ma privi del supporto di figure adulte di riferimento per strutturare e ampliare tali esperienze.

Successivamente, i bambini e le bambine sono state coinvolte in attività congiunte nelle due località. Ciò ha rappresentato un momento-chiave del processo relazionale, sebbene inizialmente ostacolato da diffidenze reciproche:

Non è stato facile perché non erano abituati l'uno all'altro (...) era addirittura la prima volta che si vedevano e non si piacevano nemmeno. Ma con il tempo, cercando di insegnare loro l'importanza della comunità, della socializzazione (...) anche se all'inizio non è stato facile, con il tempo ci siamo riusciti. Abbiamo coinvolto entrambi i gruppi in giochi simili e abbiamo chiesto loro di mescolarsi e giocare insieme. In questo modo, socializzando insieme, hanno creato un senso di fiducia e appartenenza tra loro (I22).

Gli educatori sottolineano l'importanza di prendersi il tempo necessario per affrontare e sciogliere le tensioni tra gruppi, passando da dinamiche competitive a cooperative. Un altro aspetto che ha supportato questo processo ha riguardato la frequentazione della scuola di Mtondia da parte di alcuni bambini e bambine di Ngala, il che ha favorito un'ulteriore mescolanza tra coetanei. Questi passaggi hanno progressivamente trasformato *Nyota ya Asubuhi* in uno spazio percepito dai bambini e dalle bambine delle due aree come una “seconda casa” (I22): un luogo sicuro di incontro, interazione e partecipazione attiva.

4.7 Dinamiche tra pari in *atelier*: le parole delle bambine e dei bambini (2)

Le condivisioni dei bambini e delle bambine a conclusione degli *atelier* – in lingua madre e tradotte dagli educatori per non perdere le sfumature affettive e la ricchezza dei significati – si sono prevalentemente concentrate attorno alla descrizione delle sperimentazioni creative *come esito di un processo condiviso* attraverso diverse modalità (dipingere con le mani, sopra gli oggetti raccolti, con gli oggetti usati come timbri) con cui sono stati esplorati colori (a tempera e a cera) e oggetti (materiali naturali o artificiali, oggetti di uso quotidiano) per dare forma a un'idea comune. Ciò si estrinseca nelle seguenti declinazioni:

- *Costruzione collettiva del sapere artistico* (“predominanza di colori che abbiamo deciso assieme per farlo bello”): l'atto creativo si configura come un processo condiviso in cui i bambini e le bambine assumono un ruolo attivo nella definizione delle scelte estetiche e operative. La bellezza dell'opera non è data da un modello esterno, ma costruita attraverso il dialogo tra pari, dove decisioni come la selezione dei colori predominanti o l'uso combinato di tecniche diverse emergono da una negoziazione collettiva. L'apprendimento si realizza attraverso lo scambio diretto tra pari, in un contesto in cui il sapere non è trasferito verticalmente, ma co-costruito.
- *Ri-significazione del contesto attraverso il ri-uso creativo* (“oggetti presi dal contesto intorno per creare cose bellissime”) attraverso la trasformazione di oggetti quotidiani e materiali dell'ambiente in strumenti espressivi. Elementi come foglie, righelli, pezzi di scatole o oggetti di uso quotidiano come le scarpe vengono estratti dal loro uso convenzionale e reinventati all'interno di un processo artistico, trasformando il contesto circostante in un serbatoio simbolico e materiale.
- *Integrazione tra reale, memoria e immaginazione* (“alberi simboli di ricordi”): le produzioni artistiche rivelano la mescolanza tra ciò che è stato vissuto, ricordato e immaginato. I bambini e le bambine disegnano elementi del contesto non solo in quanto componenti costitutivi del territorio, ma come simboli di ricordi personali o collettivi; utilizzano oggetti raccolti per dare forma a narrazioni interiori, in cui il reale si interseca con il fantastico, aprendo spazi per l'espressione emotiva e l'elaborazione simbolica.
- *Corporeità e traccia fisica nell'arte* (dagli “oggetti dipinti” all’“uso delle mani”): il corpo è presente nell'arte non solo come soggetto, ma come strumento attivo di produzione. L'uso delle mani dipinte, delle impronte di piedi o delle firme realizzate con colori personalizzati

trasforma il corpo in un veicolo creativo che lascia una traccia sull'opera in divenire. Questa dimensione fisica afferma la presenza individuale all'interno del lavoro collettivo, tra identità e appartenenza. La corporeità diventa un linguaggio attraverso il quale bambine e bambini comunicano sé stessi e la loro relazione con i pari.

- *Processualità e sperimentazione aperta* (“mixare i colori e gli oggetti”): l'attenzione si sposta dal risultato al processo, inteso come un percorso aperto di esplorazione e scoperta. I gruppi sperimentano molteplici modi di mescolare i colori, combinano tecniche diverse — disegno, stampa, collage — e riutilizzano oggetti in forme inattese, senza seguire una sequenza predeterminata. Ogni azione è un'esplorazione, ogni errore una possibilità: questa apertura sostiene una logica dell'esperienza che valorizza la curiosità, l'improvvisazione e la flessibilità.

Durante le condivisioni, i gruppi hanno inoltre fatto riferimento alla *raffigurazione di figure significative* all'interno del contesto (come gli educatori, l'organizzazione di cui fanno parte e gli altri adulti presenti in *atelier*) con le quali si stabiliscono diverse sfumature di interazioni, prossimità e legami di fiducia. Dalle condivisioni relative a questo filone tematico, le relazioni emergono come struttura portante dell'esperienza dei bambini e delle bambine, che divengono “tangibili” anche durante l'esperienza artistica.

4.7.1 Il pregio di “andare oltre”

Gli sguardi degli adulti e le riflessioni emerse durante gli incontri di feedback rivelano una valorizzazione esplicita dell'*andare oltre* rispetto al compito iniziale, inteso non come deviazione, ma come indicatore di autenticità e significatività del processo. La possibilità di andare oltre il mandato progettuale è stata riconosciuta come una qualità distintiva del contesto informale, in cui l'assenza di logiche valutative favorisce l'emergere di contenuti inattesi e creativi. Tale “deriva” è interpretata come una finestra sull'immaginario infantile (e adolescenziale) in grado di rivelare temi relativi all'identità (come le relazioni o i desideri per il futuro) all'interno di narrazioni personali e collettive. Questa apertura al non programmato è stata considerata un pregio metodologico, in quanto ha consentito di osservare ciò che le persone minorenni hanno scelto di portare alla luce quando non sono guidate da obiettivi prestabiliti:

Consideriamo il fatto di andare al di là del mandato un pregio, un qualcosa da osservare, da valorizzare, da considerare non solo come una deviazione dal compito; questo è il pregio di trovarsi al di fuori di un contesto educativo formale e improntato alla valutazione. La sensazione è che (...) nel disegnare per immaginazione, nell'andare oltre il mandato, è possibile comprendere, captare che cosa c'è nell'immaginazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzini e ragazzine, quindi dell'indagare che cosa per loro è importante (N).

Questi processi sono stati supportati dal gruppo in quanto contesto di sperimentazione collettiva, nel quale vi era posto per le specificità individuali da incontrare, ri-conoscere e con le quali negoziare dialoghi, spazi e modalità di lavoro. La mia postura con i partecipanti durante le attività è stata inoltre caratterizzata da una continua ricerca di equilibrio tra osservazione e partecipazione, in modo da lasciare che fossero loro i protagonisti del processo creativo (Fig. 23).

Fig. 23: Momento di dialogo in *atelier*.



4.7.2 L'ascolto: arte come veicolo di narrazione e conoscenza reciproca

L'esperienza artistica in *atelier* è stata considerata un veicolo importante per la condivisione di storie personali, per la scoperta di pratiche quotidiane e per la costruzione di legami. Abbiamo osservato come i disegni siano diventati canali narrativi attraverso i quali i bambini e le bambine hanno raccontato sé stessi, i loro oggetti familiari e le esperienze della quotidianità (Figg. 24-25).

Figg. 24-25: Condivisioni finali a Mtondia (destra) e Ngala (sinistra).



Inoltre, già durante il primo incontro sui disegni individuali erano emerse delle dinamiche tra pari relativamente al riconoscimento delle rispettive abilità:

È iniziato da questo che aveva disegnato due che giocavano a calcio, ha detto questo sono io e questa è lei, perché lei è la più brava di tutti a giocare'. E poi è iniziata un po' questa cosa, in cui poi hanno chiamato uno (...) l'hanno chiamato e fa 'lui è bravissimo a ballare (...) invece lui è bravissimo a suonare' (...) poi quello che ballava sì, e poi mi hanno detto pure che 'c'è una *great singer*', mi indicavano una ragazza, 'lei è fantastica, qui ci sono tante persone talentuose', mi hanno detto. (...) non è che nessuno l'ha mai detto per sé stesso. (...) anche nel disegno, mi disegni lei, mi spieghi che hai disegnato lei, perché lei è bravissima. Penso a te. (...) Perché comunque gli fai un riconoscimento (F).

L'esperienza artistica si configura anche come uno spazio nel quale la libertà espressiva permette di dare voce alla dimensione emotiva:

Era un momento in cui potevano esprimere i propri sentimenti. Inoltre, alcuni (durante l'*atelier*) stavano uscendo dalla cella o dalla prigione (interiore) che si erano sempre creati. Perché, vedete, quando viene loro concessa la libertà, lo fanno con tutto il cuore. Lo fanno con il cuore e con tutte le emozioni che provano (F).

4.7.3 Dinamiche cooperative, tra linguaggi plurali e barriere linguistiche

Durante gli incontri di feedback abbiamo riflettuto anche sulle dinamiche di leadership osservate, in particolare sulla differenza tra il modello autoritario tipico del contesto scolastico e quello orientato alla condivisione, rilevato negli *atelier*. Visti i numeri elevati, infatti, gli educatori avevano nominato un referente per gruppo avente un ruolo di coordinamento nel lavoro collettivo e di raccordo logistico con noi adulti (ad esempio nella distribuzione dei materiali). Il leader rappresentato un facilitatore che, senza imporre il suo potere decisionale, ha contribuito ad aprire uno spazio orientato alla co-

costruzione delle decisioni per realizzare creazioni comuni, supportando l'esplicitazione e la traduzione delle informazioni relative allo svolgimento delle attività poiché, viste le barriere linguistiche, molti bambini e bambine, soprattutto più piccole, necessitavano di tradurre le indicazioni nella propria lingua madre. Tale configurazione ha favorito l'autonomia di gruppo, la cooperazione e la responsabilizzazione reciproca, permettendo a bambini, bambine e adolescenti di diverse età di collaborare attivamente alla realizzazione di un'idea condivisa, e di giungere a soluzioni originali. Questa dinamica è stata percepita come un successo del progetto, non solo per gli esiti osservati, ma per l'impatto relazionale: i partecipanti, sperimentando in situazione competenze sociali e cooperative, hanno allenato la capacità di comprendersi reciprocamente, negoziare e lavorare insieme, fondamentali in un contesto di pari.

Relativamente alle barriere linguistiche, durante gli incontri di feedback è stata sottolineata la valenza di mantenere la condivisione dei gruppi al termine dell'*atelier* in quanto pratica già in uso in altre attività dell'organizzazione, e di utilizzare in compresenza più strategie di mediazione comunicativa per bypassare le barriere linguistiche, dalla traduzione dall'inglese, al *kiswahili*, al *giriama*, all'italiano, all'utilizzo dell'inglese come lingua di mediazione, all'interazione attraverso linguaggi plurali, creativi e trasversali che consentivano di arricchire – o sostituire – le comunicazioni verbali. Ciò ha permesso, nella mia relazione con i bambini e le bambine di andare progressivamente oltre le resistenze iniziali date dall'utilizzare una lingua di mediazione di cui non si sente di avere una buona padronanza, consolidando legami di maggiore prossimità.

Nonostante ciò, ho talvolta percepito una difficoltà ricorrente nel capire e farmi capire, accentuata dalla timidezza manifestata soprattutto da alcune bambine, che si coprivano il volto durante le condivisioni e generavano in me una reticenza nell'approfondire le loro riflessioni per evitare di invadere il loro spazio emotivo. Parallelamente, vi sono stati anche scambi significativi e modalità di supporto messe in atto dai bambini e dalle bambine più grandi. Riporto in tal senso un episodio avvenuto durante l'attività di disegno individuale:

Mi sono avvicinata a due bambini, uno aveva due anni e mezzo, e l'altro avrà avuto tre anni. E mi ha seguito B. e mi ha supportato nel cercare di capire cosa stavano facendo questi due bambini. Quindi è venuto con me e io ho detto, 'ma che stanno facendo?' e lui 'loro sono piccolini, quindi comunque lo stanno facendo così per divertimento'. E mi fa, 'sì, dai, indovina che cos'è'. E allora ci siamo messi a indovinare che cos'era questa forma, di cosa aveva fatto questo bambino piuttosto che quest'altro. Quindi comunque è venuto a farmi un po' di assistenza (N).

Nell'insieme, attraverso la progressiva partecipazione a momenti condivisi, è emerso un graduale sviluppo di fiducia da parte dei bambini e delle bambine nei miei confronti.

4.7.4 Condivisione di spazi e materiali

La condivisione di spazi e materiali – colori, fogli, ambienti, oggetti – rappresenta anche in questo caso una modalità significativa di lavoro. Abbiamo osservato come l'uso congiunto di materiali abbia favorito le interazioni spontanee, gli scambi di idee e il supporto reciproco, diventando un veicolo per la collaborazione e la sperimentazione creativa (Fig 26).

Fig. 26: Esplorazioni creative e cooperative (sede di Mtondia).



Parallelamente, la presenza di un foglio condiviso ha dato vita anche a modalità autonome di abitare lo spazio, tra identità individuali e appartenenze collettiva. Ciò è stato osservato, ad esempio, nella scelta di delimitare parti del foglio per realizzare delle rappresentazioni individuali, parallele alla creazione del gruppo, oppure nell'apposizione della firma accanto ai propri disegni. Tale gesto riflette una negoziazione tra pari delle rispettive modalità di partecipazione, che ha attivato in seguito delle riflessioni, soprattutto rispetto alla presenza degli adolescenti:

La sensazione è che alcuni dei più grandi, soprattutto, fossero un po' più coinvolti dal disegno individuale e da lì la domanda su quanto, cioè non è detto che per forza sempre funzioni il foglio grande, è vero che è più inusuale, quindi va bene che smuova anche cose poco piacevoli per certi versi, però dipende sempre da qual è l'obiettivo. In questo caso ovviamente l'obiettivo era avere delle dinamiche cooperative insieme (...) (sebbene) probabilmente è un bisogno che non rientra negli obiettivi del progetto di ricerca ma è un bisogno che c'è, quello proprio di uno *spazio proprio* (N).

Sul solco di queste riflessioni, la partecipazione è stata considerata un processo non obbligato, ma *scelto*, in cui il grado di coinvolgimento rappresenta il frutto di decisioni autonome e rispettate, benché da bilanciare nella compresenza con gli altri partecipanti. Durante gli incontri di feedback, abbiamo riconosciuto che le diverse modalità di partecipazione osservate non possono essere interpretate unicamente come disinteresse o svalutazione dell'attività, ma come una risposta potenzialmente connessa a molteplici fattori, tra cui la modalità con cui ci si relaziona al tema

proposto in base all'età, che può sfociare sia in sperimentazioni collettive sia in azioni individuali dettate dalla volontà di esprimere aspetti di sé con diverse declinazioni. Anche in questo caso, l'osservazione di tali dinamiche è stata messa in relazione con l'assenza di un framework valutativo legato alla *performance*, nel quale la possibilità di ingaggiarsi con diverse modalità rifletteva la libertà di autodeterminare il proprio livello di coinvolgimento.

Infine, abbiamo sottolineato come il contesto non formale favorisca un'apertura *all'esplorazione creativa e condivisa* attraverso l'ispirazione reciproca, che sostituisce il divieto di "copiare". L'esplorazione di materiali, colori e tecniche diventa un processo condiviso, in cui i bambini e le bambine si ispirano reciprocamente, provando nuove combinazioni cromatiche e *texture* inedite. Le soluzioni originali emergono dal dialogo, dalla contaminazione e dalla collaborazione. La cornice non formale si rivela così come un ambiente privilegiato per l'emergere di sperimentazioni creative in relazione, motivate dal piacere dell'incontro e dal gusto della scoperta condivisa (Figg. 27-28).

Figg. 27-28: Scatti collaborativi (sede di Mtondia).



4.8 I luoghi di gioco raccontati dalle infanzie (3)

I disegni e le condivisioni dei bambini e delle bambine delle due scuole di Mnarani – *Nazareth Church School* e *Ocean of Wonders* – fanno riferimento a spazi di socializzazione sia destrutturati che organizzati, caratterizzati da diverse modalità – e possibilità – di accesso. Tenendo conto della distribuzione variabile dell'esperienza di tali luoghi a seconda delle classi coinvolte, le rappresentazioni grafiche sono complessivamente ricondotte ai seguenti filoni tematici.

Campi sportivi. Questi spazi occupano una posizione centrale nella quotidianità delle classi. Anche in questo caso, i campi da calcio sono ripetutamente rappresentati, a indicare una pratica sportiva largamente diffusa e socialmente condivisa per molti bambini e bambine. Accanto a questi, compaiono anche campi da pallavolo, *softball* e atletica, che rivelano una diversificazione delle attività e una partecipazione trasversale per genere. Alcuni campi sportivi sono localizzati a Mnarani, a testimoniare esperienze di gioco di squadra sperimentate anche all'interno del quartiere.

Casa e dintorni. L'area circostante l'abitazione privata si conferma anche in questo contesto come ulteriore luogo di gioco informale nella vita quotidiana. Cortili, strade e spazi esterni alle abitazioni diventano scenari di attività ludiche spontanee, come saltare la corda o giocare con la palla. Qualcuno, in tal senso, fa esplicito riferimento anche a giochi condivisi con fratelli e sorelle (Fig. 29).

Fig. 29: Disegno dei luoghi di gioco (la casa).



La spiaggia. le rappresentazioni grafiche riguardano prevalentemente le spiagge alla foce del *Kilifi Creek* – che separa Mnarani dal resto della città – facilmente raggiungibile per coloro che vivono nella zona, ma vi sono anche alcuni riferimenti a spiagge più distanti, che affacciano direttamente sull’oceano.

La piscina. Le piscine si configurano come spazi ricreativi strutturati in cui i bambini e le bambine rappresentano dettagliatamente scivoli, giochi d’acqua, ristoranti e sdraio (Fig. 30). Si fa riferimento a questi luoghi in relazione a uscite familiari occasionali, alle lezioni di nuoto in orario scolastico, o a viaggi d’istruzione fuori città, dunque legate ad opportunità ed eventi specifici.

Fig. 30: Disegno dei luoghi di gioco (la piscina).



Il parco giochi. Alcuni bambini e bambine raffigurano infine spazi di gioco in cui rappresentano scivoli e altalene, a indicare occasioni ludiche in luoghi appositamente adibiti e nei quali poter usufruire di giochi specifici.

Complessivamente, i luoghi di gioco emergono come indicatori delle diverse quotidianità e dei contesti nei quali le infanzie fanno esperienza di relazioni tra pari, al di là dell’ambiente scolastico. La loro distribuzione – all’interno del quartiere o di altre aree urbane variabilmente distanti – riflette le differenze esistenti nella frequentazione dei contesti extra-scuola, attraverso i quali diversificare le esperienze di socializzazione e di conoscenza del più ampio territorio circostante.

4.9 Le voci degli adulti

Le interviste richiamano i diversi contesti in cui i bambini e le bambine si relazionano tra loro, dentro e fuori la scuola. Sebbene tali interazioni siano – almeno parzialmente – influenzate dalle risorse materiali a disposizione, si evidenzia una buona qualità delle collaborazioni tra pari, specialmente

durante le attività pratiche ed extracurricolari, i progetti di gruppo, o le uscite scolastiche, che favoriscono l'appartenenza condivisa al gruppo, l'uguaglianza e la cooperazione. Tali dinamiche possono tuttavia modificarsi sia durante le lezioni frontali in classe, sia al di fuori dell'ambiente scolastico.

Tra le opportunità evidenziate, la prima ad essere sottolineata è la scuola, connessa alla possibilità di essere accompagnati da insegnanti formati lungo il percorso di studi. Si conferma, in tal senso, l'importanza dell'apprendimento attivo attraverso esperienze pratiche e rinforzato con il CBC. Queste attività possono includere, a seconda dell'offerta della singola scuola, discipline artistiche, attività di cucina, agricoltura, disegno tecnico, scienze, attività sportive, musicali, teatrali, o attività aggregative come gli scout. Tali esperienze, unitamente a quelle ludiche e ricreative, sono considerate rilevanti per rafforzare la fiducia in sé stessi e contribuire così allo sviluppo globale dei bambini e delle bambine.

Sebbene il nuovo sistema scolastico sia considerato un'opportunità educativa, in questa sede si sottolinea anche come la sua implementazione si scontri con una serie di criticità che ne ostacolano la piena realizzazione. Rispetto al precedente modello educativo (8-4-4) il CBC introduce infatti cambiamenti strutturali significativi, con delle ricadute importanti nell'impegno richiesto al corpo docente – a cui è richiesta una formazione specifica – e agli studenti e alle studentesse che per prime affrontano il cambiamento nelle modalità di apprendimento e di valutazione. Inoltre, la transizione curricolare viene considerata eccessivamente rapida, con conseguenti difficoltà di adattamento per tutti gli attori coinvolti. Nonostante le numerose criticità, il CBC è complessivamente percepito come un passo avanti verso un sistema educativo più rispondente alle esigenze del mondo contemporaneo.

4.9.1 Sfide, povertà e disuguaglianze educative tra scuola e famiglia

Pur nella diversità delle situazioni specifiche, le interviste offrono uno spaccato sulle sfide che le scuole si trovano ad affrontare, complessivamente ricondotte alla carenza di risorse specialmente a scapito delle scuole statali, che subiscono i ritardi nell'erogazione dei finanziamenti governativi, mentre in quelle private il ruolo della direzione scolastica risulta determinante per ottimizzare l'uso delle risorse disponibili. La precarietà del corpo docente è strettamente connessa alla scarsità di risorse economiche della scuola, alimentando situazioni di instabilità, di incertezza lavorativa, e a un rapido *turnover*. Tale discontinuità influisce, a cascata, sulla qualità dell'offerta formativa e sulla continuità dei processi di insegnamento-apprendimento in classe. Le risorse economiche a disposizione incidono anche sulla disponibilità di materiali didattici e ludici necessari per le attività curricolari ed extracurricolari. Di fronte a tali sfide, le insegnanti si impegnano a trovare soluzioni alternative ricorrendo, quando possibile, a materiali di recupero o naturali. Tuttavia, la semi-aridità che caratterizza il territorio di Kilifi non sempre rende percorribile questa opzione.

In questa regione, la maggior parte delle cose le dobbiamo acquistare (...) per la maggior parte delle famiglie, è un problema. La trasmissione di questi contenuti è molto, molto importante per i bambini. Quindi, questa è la più grande povertà accademica (scolastica) (I24).

Le differenze nei background familiari e nella disponibilità di risorse materiali si riversano in classe e possono influenzare il modo con cui studenti e studentesse si relazionano tra loro e con gli insegnanti. Si sottolinea in tal senso il peso dello stigma percepito da coloro che versano in condizioni di svantaggio economico, aspetto che influenza negativamente la partecipazione in classe e, conseguentemente, il rendimento scolastico. Le disparità di risorse in classe si osservano in modo più evidente durante le lezioni teoriche, dove il possesso di materiali didattici per lo studio è determinante, mentre nelle attività di gruppo le relazioni tra pari sono più facilmente improntate alla collaborazione e alla condivisione.

4.9.2 Strategie di contrasto e posture educative

Di fronte a queste sfide, la scuola e gli insegnanti si pongono l'obiettivo di ridurre le disuguaglianze e di garantire a tutti gli studenti e le studentesse le stesse opportunità: "Nonostante provengano da contesti diversi, siamo noi ora che possiamo organizzarli in modo che possano sentirsi uguali all'interno dei confini della scuola" (I24).

Un primo passo è rappresentato dalla creazione di un ambiente scolastico inclusivo, in cui tutte le bambine e i bambini si sentano accolti, valorizzati e rispettati. Gli insegnanti si impegnano a promuovere pari opportunità mettendo a disposizione risorse e materiali in modo da appianare le disuguaglianze economiche. Le attività ludiche e i lavori di gruppo sono considerati in tal senso occasioni per interagire, collaborare e superare le divisioni sociali.

A livello territoriale, la scuola si pone come punto di riferimento per la comunità, in quanto luogo di opportunità per tutte le famiglie che la scelgono, e si impegna a sostenere economicamente gli studenti e le studentesse con maggiori difficoltà economiche in ragione del suo ruolo nei confronti del contesto locale:

Dobbiamo dare loro delle opportunità, perché la scuola ha lo scopo di servire la comunità circostante (...) fare in modo che i bambini che provengono da contesti difficili possano cambiare il contesto da cui provengono. (...) Grazie a queste conoscenze, possiamo aiutarli a passare al livello (socio-economico) successivo (I24).

Gli insegnanti si impegnano dunque per coinvolgere gli studenti e le studentesse in diverse attività al fine di identificare e valorizzare le diverse abilità individuali:

In classe potrei essere carente, ma quando si tratta di attività extrascolastiche – come il calcio o la pallamano – potrei essere bravo, quindi non possiamo demoralizzare quella ragazza o quel ragazzo, dobbiamo incoraggiarli (...) e questo potrà aiutarli dal punto di vista economico, permettendo loro di guadagnare qualcosa da cui costruire la propria carriera (I23).

A fronte delle sfide e delle disuguaglianze evidenziate, si sottolinea complessivamente la necessità di mettere a disposizione contesti educativi e opportunità che consentano a ognuno di accedere alle medesime risorse, evitando che le situazioni di svantaggio dalle quali alcuni bambini e bambine partono rappresentino un "destino già scritto" nei percorsi educativi delle diverse infanzie.

4.10 Dinamiche tra pari in *atelier* (3)

Prima di evidenziare i risultati emersi dalla sperimentazione con le scuole keniane ritengo opportuno esplicitare alcune condizioni specifiche che divergono rispetto ai precedenti cicli di attività. Questo percorso, infatti, aveva previsto un unico *atelier* congiunto tra le due scuole, realizzato a distanza di alcuni mesi dagli incontri svolti nelle rispettive classi a causa delle necessarie riprogettazioni impreviste. A causa di quest'arco temporale, è inoltre cambiata nel tempo la figura di uno degli insegnanti referenti, pertanto l'*atelier* conclusivo si è svolto insieme a docenti con le quali non era intercorsa una progettazione comune e la condivisione delle attività pregresse. Questi aspetti, sommati alla complessità insita nelle differenze di paradigmi educativi tra adulti compresenti e nell'utilizzo di lingue di mediazione hanno necessariamente influito sulla continuità del processo e sulle dinamiche osservate in situazione. Tenendo conto di questi fattori, l'attività ha avuto una capacità contenuta nell'attivare dinamiche cooperative tra pari, consentendomi tuttavia di rilevare quali elementi entrassero in gioco nell'incontro tra scuole diverse del territorio, sia durante l'incontro che in occasione degli incontri finali di raccolta feedback a scuola.

4.10.1 Le parole delle bambine e dei bambini

Gli aspetti condivisi dai bambini e dalle bambine in *atelier* ruotano complessivamente attorno alla percezione dello spazio, sia in termini di luogo simbolico relativo alle attività ludiche sperimentate sul posto, sia in termini di conoscenza delle caratteristiche fisiche dell'ambiente. Ciò ha consentito di approfondire con modalità creative la conoscenza del contesto (l'area aperta situata tra le due scuole) le sue modalità di utilizzo e le caratteristiche naturali (Fig. 31) mentre non sono state condivise considerazioni sull'attività proposta.

Fig. 31: Un momento dell'*atelier* nell'area aperta tra le due scuole.



I bambini e le bambine di una delle due scuole hanno riconosciuto il campo come luogo di gioco abituale, mentre i coetanei dell'altro istituto hanno mostrato una scarsa frequenza o familiarità. Come da proposta, coloro che frequentano tale spazio hanno raffigurato sul foglio alcuni elementi specifici dei giochi condotti in questo ambiente (giocare a calcio, a pallavolo e saltare con la corda) rivelando le diverse modalità di abitare il luogo. Inoltre, partendo dai materiali raccolti sono state condivise le conoscenze dei bambini e delle bambine sulla vegetazione circostante e le relative proprietà (come ad esempio l'albero di *neem*) e sui materiali artificiali trovati nell'ambiente, partendo dai quali è stata avviata una riflessione sulle caratteristiche degli oggetti, i loro usi abituali e la frequenza nell'utilizzo.

4.10.2 Tra cooperazione e competizione

Le osservazioni indicano che, nonostante l'assenza di conflitti espliciti, la mescolanza tra i gruppi è stata limitata, influenzata dalla disparità numerica tra le due scuole e dalla formazione di gruppi tendenzialmente omogenei per classe di appartenenza (Figg. 32-33).

Figg. 32-33: sperimentazioni creative nel campo all'aperto tra le due scuole.



L'intervento di mediazione di una delle insegnanti in apertura all'*atelier*, che invitava alla prossimità fisica occupando in modo omogeneo tutto il perimetro dell'ampio foglio condiviso, ha rappresentato un tentativo di superare tali barriere verso modalità collaborative, ma la timidezza manifestata da alcuni bambini e bambine, sia durante l'attività artistica che nelle condivisioni finali, evidenzia dinamiche relazionali che richiedono un tempo esteso per sciogliere le resistenze iniziali di fronte a coetanei sconosciuti.

Durante gli incontri di feedback sono state evidenziate delle possibili strategie per superare tali resistenze, avendo a disposizione un arco temporale più esteso, quali: la scelta di uno spazio neutro, la costituzione di piccoli gruppi misti, la proposta di attività cooperative che valorizzino il contributo individuale verso un obiettivo comune. Nel caso dell'attività appena conclusa, sebbene il suo svolgimento in un luogo terzo abbia rappresentato un accorgimento adottato consapevolmente per bypassare le barriere tra classi, la differenza numerica – a scapito della realtà con maggiori condizioni di svantaggio – ha comunque influenzato l'avvio di nuove relazioni tra pari, rendendo più difficile superare i confini del gruppo-classe di appartenenza, rispetto al quale vi è un elevato livello di identificazione personale. Questo aspetto potrebbe essere arginato dal coinvolgimento di piccoli gruppi misti, selezionati da classi diverse, in un'attività cooperativa di dimensioni più ridotte, in modo da accompagnare in modo più focalizzato il passaggio da posizioni di diffidenza reciproca a dinamiche orientate alla cooperazione. A tal proposito, le modalità di interagire tra pari sono state messe in connessione con il tipo di esperienza al quale i bambini e le bambine tra scuole diverse partecipano abitualmente, secondo quanto previsto dal sistema scolastico. Gli incontri tra scuole sono

tendenzialmente organizzati attorno alla logica della competizione, e rappresentano solitamente delle gare in cui ogni scuola o classe espone la sua competenza rispetto a una determinata disciplina (teorica o pratica, come le attività sportive). Ciò denota come nella quotidianità scolastica vi siano scarsi spazi di incontro e condivisione, poiché i presupposti e gli obiettivi delle esperienze condivise vanno in tutt'altra direzione, e ci si preoccupa maggiormente sulla garanzia di una competizione equa e ben bilanciata, all'interno della quale poter accedere a pari opportunità di accesso alle risorse per la preparazione didattica, con l'intento di appianare le disuguaglianze tra scuole. A fronte di questi scenari, è evidente che la messa in campo di attività cooperative rappresenta un cambio di paradigma, all'interno del quale ogni partecipante ha l'opportunità di contribuire con il proprio bagaglio di competenze e di trasformare il processo stesso in un'opportunità di apprendimento reciproco. Tuttavia, affinché questo accada è necessario accompagnare le classi al progressivo passaggio tra esperienze fondate su logiche diverse, prevedendo progettualità condivise estese nel tempo.

4.11 I luoghi di gioco raccontati dalle infanzie (4)

Nonostante il numero ridotto di partecipanti, nell'Istituto Salesiano San Giuseppe di Macerata, i bambini e le bambine hanno rappresentato graficamente una varietà di luoghi e modalità di gioco, complessivamente riassumibili nelle seguenti caratteristiche.

Scuola e dintorni. La scuola emerge come uno dei principali luoghi di gioco, non solo all'interno delle aule ma anche nei suoi immediati dintorni. Gli episodi a cui si fa riferimento riguardano: giocare durante la ricreazione, in palestra e nel parco vicino alla scuola, a significare come la frequentazione di un determinato polo scolastico influisca sull'esperienza di altri spazi nell'area circostante.

Gioco virtuale. Tenendo conto del numero contenuto di bambine e bambini, l'utilizzo di applicazioni per videogiochi e piattaforme online è stato menzionato frequentemente, sottolineandone modalità e frequenze di utilizzo, come ad esempio la condivisione delle esperienze di gioco con fratelli e sorelle o con altri utenti online.

Altri luoghi. Tra gli altri luoghi rappresentati figurano il campo da calcio dell'oratorio (per un preadolescente), mentre un bambino della prima infanzia ha rappresentato un momento di gioco individuale con le macchinine. Durante le condivisioni è stato anche fatto riferimento al gioco in oratorio, benché non figurasse tra i disegni rappresentati.

Infine, anche durante questa sperimentazione, si è verificata una "deviazione" da parte di una bambina che, invece di rappresentare un'esperienza ludica, ha utilizzato il disegno per raffigurare simbolicamente un legame significativo riconducibile ad un'esperienza di lutto. Ciò rimanda al fatto che il disegno possa facilitare l'espressione di sentimenti e accadimenti significativi attraverso linguaggi diversi da quello verbale.

4.12 Le voci degli adulti: povertà e sfide educative sul territorio

L'Istituto Salesiano è uno spazio educativo che accoglie persone minorenni con caratteristiche e necessità diverse, e si rivolge principalmente a chi richiede un accompagnamento allo studio integrato a una dimensione aggregativa e relazionale. L'ente collabora attivamente con scuole, servizi sociali e associazioni del territorio, anche relativamente all'accoglienza di bambini, bambine e adolescenti segnalati o presi in carico dai servizi sociali di riferimento, il che ne amplia ulteriormente il raggio di intervento.

Rispetto alle relazioni tra pari, si sottolinea l'influenza dei contesti scolastico e familiare nelle modalità di interagire in sede e nelle competenze relazionali delle persone minorenni. Nell'insieme, in oratorio non si riscontra una conflittualità costante, quanto piuttosto la presenza di episodi facenti parte della quotidianità tra pari, che non impediscono la costruzione di relazioni ma ne sono una delle componenti costitutive. Tenendo conto della presenza di diversi background culturali, si ritiene che

la provenienza geografica non rappresenti una causa scatenante degli eventi conflittuali o un aspetto discriminante nelle interazioni.

In questo contesto, le povertà educative assumono diverse manifestazioni nella combinazione tra livello socioeconomico e background culturale del nucleo familiare di provenienza. Nel caso di famiglie con background migratorio, le deprivazioni in educazione possono essere esacerbate dal recente trasferimento o da precedenti condizioni di svantaggio. Se in alcuni nuclei familiari, nonostante le difficoltà linguistiche, si riscontra una chiara consapevolezza di obiettivi e bisogni educativi dei figli e delle figlie, in altre, pur in assenza di povertà economica, si evidenzia una minore progettualità in questa direzione. A questi scenari si possono aggiungere anche povertà relazionali legate a vicende che mettono in difficoltà l'equilibrio del sistema-famiglia e il benessere delle persone minorenni, con delle conseguenti ricadute sui percorsi educativi e formativi.

Un aspetto critico è rappresentato dalle difficoltà nell'apprendimento dell'italiano L2, che incide negativamente sul rendimento scolastico e oscura le reali potenzialità degli studenti e delle studentesse, generando un divario tra competenze in possesso e i risultati effettivamente conseguiti. Inoltre, nonostante i singoli sforzi in direzione di approcci interculturali, la didattica resta complessivamente ancorata a programmi scolastici eurocentrici, che riproducono gerarchie di valore tra le competenze, privilegiando ad esempio l'ambito logico-razionale sulle attività pratiche o artistiche. Ciò tende a sminuire le capacità di studenti studentesse che eccellono in altri ambiti, limitandone la valorizzazione. A questo scenario si somma l'impatto negativo degli insuccessi scolastici sull'autostima e il senso di autoefficacia di alunni e alunne, che compromette ulteriormente l'apprendimento e il benessere complessivo.

Infine, rispetto al territorio abitato dalle persone minorenni, pur essendo presenti alcune opportunità arricchenti si riscontra, rispetto alle grandi città, una difficoltà nel reperire attività culturali e artistiche facilmente accessibili e gratuite, unitamente alle difficoltà logistiche negli spostamenti:

Qui sul territorio, a breve distanza, con la possibilità (...) di portarli anche senza usare i mezzi di trasporto, non hai tantissimo a disposizione (...) stante tutte le difficoltà che si possono immaginare, l'opportunità più grande è quando alcune cose sono a portata di mano (I25).

4.12.1 Strategie di contrasto

Le attività e le strategie messe in atto per contrastare le povertà educative si fondano sul fatto che "l'apprendimento sia una vicenda comunitaria" (I25) attraverso uno studio assistito che promuova la dimensione aggregativa e relazionale. Al fine di rafforzare queste dimensioni, l'istituto salesiano mantiene solide alleanze con le scuole della città, sia attraverso attività progettuali, sia – con la scuola dello stesso quartiere – per confrontarsi sull'andamento del percorso scolastico e sul benessere dei bambini e delle bambine che si muovono tra questi due luoghi. Per quanto riguarda le opportunità locali, vengono inoltre attivate collaborazioni con associazioni locali per la proposta di attività laboratoriali che offrano occasioni di espressione e apprendimento non formale, e uscite sul territorio volte a sperimentare nuove prospettive dello spazio urbano.

Trasversalmente a questi interventi, viene data particolare rilevanza al contatto con i linguaggi creativi ed espressivi che, in ragione delle caratteristiche del territorio, vengono tendenzialmente inseriti nella scansione quotidiana delle attività:

Se io aspetto di avere per esempio la mostra interessante, la mostra interattiva eccetera, in contesti come questo rischio di non attivare mai quella dimensione lì. Se invece tutto quello che io faccio può avere una dimensione espressiva in una pluralità di linguaggi, questo attiva l'inclusione, l'integrazione e potenzia tante dimensioni di autoefficacia, di autostima (I25).

In linea con questa prospettiva, si riconosce che la compresenza di linguaggi plurali, sia nell'apprendimento formale che in attività non formali, faciliti l'accesso, la partecipazione attiva e la sperimentazione in situazione delle competenze cognitive e non cognitive. Integrare esperienze creative nella proposta dell'istituto è considerato un "dovere pedagogico" nei confronti delle persone minorenni e dei diversi canali espressivi predominanti nell'apprendimento, al fine di offrire modalità di accesso al sapere meno scoraggianti, soprattutto in presenza di barriere linguistiche. A tal proposito, si cerca infatti di valorizzare la dimensione artistica nell'apprendimento formale, attraverso laboratori ludici che veicolino contenuti didattici con modalità esperienziali e creative. Si tiene inoltre in considerazione l'importanza di offrire spazi espressivi per le bambine e le ragazze, in modo da sovvertire gli squilibri esistenti nelle dinamiche di genere a partire dalla quotidianità educativa. Oltre a ciò, i linguaggi creativi vengono utilizzati come veicolo di condivisione delle differenze reciproche, promuovendo pratiche di dialogo interculturale tra pari. Si sottolinea in tal senso l'importanza di un dialogo aperto tra culture diverse, che valorizzi i rispettivi linguaggi e le pratiche, creando occasioni di arricchimento reciproco, riconoscendo il valore intrinseco di ogni espressione culturale senza ridurla a una mera curiosità "esotica". Emerge la necessità di contrastare la tendenza all'assimilazione e all'autoreferenzialità culturale, che porta a interpretare l'alterità attraverso le proprie categorie di lettura. Si evidenzia il rischio di una "mentalità di *translation*" (I25), che cerca di tradurre o adattare forzatamente l'altro/altra al proprio contesto, svuotandolo del suo significato autentico. La sfida consiste nel creare spazi di incontro in cui le diverse culture possano coesistere e dialogare senza perdere la propria identità, superando la logica dell'omologazione, della gerarchia e dell'appropriazione.

4.13 Dinamiche tra pari in *atelier* (4)

Come per la precedente sperimentazione in Kenya, anche in questo caso gli esiti osservati si riferiscono a un *atelier* artistico – realizzato subito dopo l'attività di rappresentazione grafica individuale – il che consente di rilevare la "fotografia" di alcune componenti che influenzano le dinamiche tra pari quando si propone un'esperienza creativa orientata alla cooperazione.

L'attività in questione, ispirata a una proposta di Tullet (2015) era divisa in due momenti consecutivi. Inizialmente i bambini e le bambine, distesi a turno sull'ampio foglio comune, hanno tracciato le rispettive sagome corporee creando così una trama di linee. In seguito, ai partecipanti è stato proposto di colorare con le tempere all'interno degli spazi creati dall'incrocio delle linee, con l'intento di guardare le sagome realizzate da un'altra prospettiva e di creare un "ritratto di gruppo" alternativo (Fig. 34).

Fig. 34: Un momento dell'*atelier*.



Sulla base delle condivisioni al termine dell'attività, sono emersi alcune considerazioni relative alla modalità cooperativa proposta. I bambini e le bambine hanno sottolineato di aver preso parte a un'attività, considerata piacevole e divertente, attraverso la quale è stata realizzata "un'opera d'arte" (C) frutto di un processo creativo e collettivo. Ciò è stato esplicitato in continuità con le condivisioni relative a cosa assomigliassero gli accostamenti cromatici e le forme realizzate: l'immagine complessiva era stata paragonata a un orto (seguendo l'associazione tra il colore marrone e la terra) dove "è come se avessimo piantato noi delle piante" (C) durante il processo creativo vissuto collettivamente.

Sulla base delle note di osservazione e del successivo incontro di feedback con la coordinatrice, sono emersi dei filoni di riflessione e valutazione delle modalità di interagire tra pari in *atelier* – talvolta discordanti rispetto alle condivisioni dei bambini e delle bambine – messi in connessione con le conoscenze derivanti dall'osservazione di altre attività in oratorio e con il più ampio contesto sociale e territoriale nel quale le persone minorenni sono inserite.

4.13.1 L'arte come occasione di ampliamento delle prospettive

Un primo elemento emerso riguarda la valenza dell'arte come veicolo comunicativo per ampliare le prefigurazioni di sé nel futuro, in particolare delle bambine, che spesso identificano come unica aspirazione professionale percorsi brevi e immediatamente spendibili. Questa tendenza non riflette una mancanza di talento o di interesse, ma piuttosto una scarsa esposizione a modelli culturali e formativi diversificati. L'assenza di una riflessione strutturata sulle possibilità di studio e di sviluppo personale porta a relegare le attività artistiche a un ruolo di semplice passatempo, privandole del valore formativo e trasformativo che potrebbero assumere. Tale fenomeno è considerato più

accentuato in contesti periferici o provinciali, dove l'università o altre istituzioni culturali, seppur presenti, appaiono distanti da sé e poco accessibili.

Parlare (...) del fatto che si possono fare delle attività che servono per studiare, che studiare è importante (...) qualche bambina che hai visto anche molto contenta di fare cose artistiche, poi cosa capita però? Capita che si scoraggia o che quella cosa lì viene legata soltanto al passatempo dell'oratorio. Ora oggettivamente noi abbiamo delle bambine con delle sensibilità artistiche anche particolari (...) però non è tanto accessibile l'idea che questo possa diventare un tema da sviluppare. (...) manca l'educazione alle prospettive (F).

In tal senso, la partecipazione dei bambini – e in particolare delle bambine – a una ricerca di dottorato che valorizza i linguaggi artistici va in controtendenza rispetto a tali dinamiche, soprattutto perché a condurre la ricerca è una donna. La mia presenza, in quanto dottoranda che propone un'attività creativa valorizzata in ambito accademico, è stata considerata in tal senso in controtendenza rispetto alle rappresentazioni dominanti relativa al valore dell'arte, all'accessibilità del contesto accademico, e alle prefigurazioni di possibili traiettorie future per le bambine e le ragazze. Questo aspetto può allora sovvertire le percezioni veicolare in tal senso in ambito familiare e sociale:

Se quella mamma che tu hai incontrato diventa protagonista di una ricerca, lei tanto all'università non ci andrà ormai, però potrà vivere con meno diffidenza o comunque capire che quella cosa lì non è così lontana. Cioè il fatto che viene una ricercatrice come nel tuo caso che in fondo si presenta fuori dalla cornice cattedratica e che viene a fare i colori coi bambini, quello per me è un dispositivo culturalmente interessantissimo da applicare (F).

4.13.2 Ascolto, attenzione e accoglienza del punto di vista altrui

Trattandosi di un singolo incontro, l'attività ha rappresentato una sorta di “cartina di tornasole” delle dinamiche relazionali tra partecipanti, che costituivano un sottogruppo – in età da scuola primaria – rispetto alla totalità di bambine, bambini e adolescenti che abitualmente accedono all'oratorio. Ciò significa che non si trattava di un gruppo definito in cui i partecipanti si identificavano, aspetto ulteriormente alimentato dal fatto che una delle partecipanti, con background migratorio e una bassa competenza in italiano L2, aveva fatto il suo ingresso in oratorio soltanto pochi giorni prima.

Le dinamiche di gruppo e le modalità individuali di stare in relazione hanno assunto diverse sfumature alla luce della cornice contestuale, meno formale rispetto a quella scolastica, e hanno consentito di rilevare come i bambini e le bambine si muovano nei luoghi in modo diverso quando cambia la natura del setting. Ciò è risultato particolarmente evidente nel caso di una bambina che aveva partecipato durante la precedente annualità alla sperimentazione tra scuole, rispetto alla quale ho avuto modo di notare delle modalità relazionali discordanti rispetto alla classe di appartenenza.

Complessivamente, durante l'attività è stata osservata una generale difficoltà nella gestione dei momenti di pausa, ad esempio durante l'introduzione delle diverse fasi (disegno, pittura, condivisioni finali) nell'attesa del proprio turno o nelle brevi pause necessarie alla preparazione dei materiali. In ragione di queste dinamiche, ho adottato alcuni accorgimenti con l'obiettivo di supportare la gestione dei “momenti-cerniera”: in alcuni casi è risultato efficace chiedere la collaborazione dei bambini e delle bambine durante i passaggi-chiave preparatori (stendere l'ampio foglio condiviso, fare da “volontario” per mostrare l'utilizzo di spazi e strumenti, ecc.) oppure proponendo delle brevi attività ludiche mentre ultimavo la preparazione del setting. Ad esempio, mentre predisponevo i colori a tempera nei recipienti ho proposto di giocare a dire i numeri da uno a dieci senza sovrapporre le voci, obiettivo raggiungibile solo provando ad alternarsi (senza mettersi d'accordo preventivamente) per contare in progressione. Questa breve parentesi ludica, tuttavia, si è rivelata impegnativa in termini di auto-gestione delle individualità nel gruppo:

Uno ha iniziato a gridare il numero ‘uno’ ogni secondo e mezzo senza che gli altri potessero intervenire (...) quindi hanno iniziato a provare a farlo velocissimi, poi comunque sono un pochino migliorati, hanno fatto un po’ più lentamente (...) anche se comunque era giusto una parentesi per farli stare nell’attesa (N).

Anche nei momenti marcatamente operativi dell’*atelier* sono state osservate iniziative prevalentemente individuali o la tendenza a dividersi a coppie, funzionale all’imitazione reciproca nelle scelte grafiche, specialmente tra le bambine.

4.13.3 Condivisione di spazi e materiali

In continuità con quanto illustrato sinora, lo spazio del foglio ha ospitato la sperimentazione dei colori in modalità individuale o in coppia, piuttosto che collettiva. Le sfide principali hanno riguardato il mantenimento dell’attenzione lungo i diversi stadi dell’*atelier*, in modo da evitare che il gruppo si disperdesse prima della conclusione, e il “contenimento” all’interno dello spazio comune che necessitava di regole condivise, come quella di non danneggiare il foglio a disposizione. L’uso dei materiali, in particolare della pittura, è stato tuttavia orientato allo “sfogo massimo possibile” (N), utilizzando direttamente le mani e i recipienti per riversare i colori sul foglio, “debordando” dalle linee precedentemente create e ricoprendo la superficie a disposizione per mescolare le tempere tra loro. Per accompagnare il gruppo verso la conclusione dell’attività, altrimenti potenzialmente illimitata, ho proposto di lasciare sul foglio un ultimo stampo delle mani, affinché i bambini e le bambine potessero lasciare una traccia personale definita al termine di sperimentazioni cromatiche orientate alla saturazione completa dello spazio (Fig. 35).

Fig. 35: Particolare del foglio condiviso a conclusione dell’*atelier*.



Le dinamiche osservate sono state messe in connessione con quanto si osserva durante le altre attività dell’oratorio, e in tal senso è risultato significativo condividere più sguardi e riflessioni in situazione rispetto agli stessi bambini e bambine, confermando inoltre come le modalità di stare in relazione divergano al variare della “formalità” del contesto. Nello spazio scolastico, le regole e le aspettative strutturate tendono infatti a contenere eventuali tensioni, ma possono anche comprimere l’espressione

individuale. Al contrario, nei contesti non formali, la libertà di espressione permette di osservare comportamenti più spontanei, ma anche più conflittuali. Le riflessioni condivise hanno evidenziato l'importanza di offrire alle infanzie attività che aiutino a esplorare le emozioni e il contatto corporeo in modo progressivo, bilanciando la sperimentazione sensoriale con il diffuso utilizzo del gioco digitale, al quale diversi bambini e bambine avevano fatto riferimento in occasione delle rappresentazioni grafiche individuali. Le diverse modalità che il singolo esprime al cambiare del “grado di contenimento” del contesto – dalla scuola, all'aiuto compiti, all'attività laboratoriale, al gioco libero – richiamano la necessità di dare vita a esperienze educative in cui l'ambiente consenta l'espressione delle individualità e del gruppo senza che le interazioni in contesti meno formali abbiano effetti “detonanti” (F).

Conclusioni

*Quando creiamo comunità amorevoli, antirazziste e inclusive,
la differenza non fa più paura;
e quando entra a far parte della comunità amorevole,
la differenza trova in essa un luogo di accoglienza,
un luogo dove sentirsi a casa.*
bell hooks

In questa ricerca ho illustrato le modalità con cui disuguaglianze e povertà educative impattano sulle quotidianità di infanzie plurali all'interno degli spazi urbani, rileggendo criticamente le dinamiche legate alle condizioni di svantaggio in educazione. Le prospettive postcoloniali e decoloniali hanno offerto in tal senso una chiave di lettura fondamentale per decostruire le rappresentazioni e le gerarchie di potere che si riproducono nei contesti educativi, per promuovere pratiche inclusive e costruire forme di relazione alternative tra persone e luoghi. Le disuguaglianze, in questa prospettiva, non riguardano esclusivamente differenze "quantitative" di opportunità, ma sono anche connesse alle modalità con cui lo squilibrio di potere coloniale impatta su infanzie localizzate in contesti differenti. Le povertà educative, a loro volta, si manifestano non solo in connessione a deprivazioni materiali, ma anche nell'assenza di relazioni significative, di spazi d'incontro, di opportunità per la "fioritura" dell'individuo e della collettività. A ciò si somma il fatto che all'interno di territori sempre più sfaccettati emergono fenomeni di marginalizzazione, di esclusione, di stereotipizzazione dell'alterità, con il conseguente indebolimento dei legami interpersonali e comunitari. Il dialogo tra riflessioni teoriche e raccolta dei dati sul campo ha inoltre evidenziato il rischio delle persone minorenni, nelle aree multi-problematiche, di restare confinati all'interno di contesti segreganti, restringendo così l'ambiente vitale, gli spazi di incontro con il mondo, le possibilità di apprendimento, gli interessi e le motivazioni. Diverse interviste rilevano il bisogno di queste infanzie e adolescenze di *vedere altro*: di conoscere altri luoghi al di fuori dei confini abituali e di prendere parte a esperienze relazionali diversificate, in quanto occasioni di apprendimento, arricchimento, e ampliamento di orizzonti. Mentre raccoglievo le esternazioni, che, al procedere delle interviste, convergevano in questa direzione, continuava a riecheggiare in me una celebre frase di Michela Murgia – *più mondo vedi e più persone immagini di poter essere*⁴² – che, a suo modo, riassume la portata emancipatoria dell'opportunità di accedere a un ampio ventaglio di esperienze e relazioni che allarghino le forme di conoscenza di sé e del mondo. Ciò si connette ai principi di un'esperienza educativa, di qualità e inclusiva, nella quale ciascuno possa comprendere le proprie capacità, potenzialità e limiti, al di fuori di cristallizzazioni identitarie e stigmatizzanti (Palmieri, 2020a; 2020b). Sebbene la ricerca si sia concentrata sulla fascia dell'infanzia, varie interviste hanno richiamato l'attenzione sul vuoto esistente attorno alle persone adolescenti, che necessitano di spazi, esperienze e figure educative adeguate ad accompagnare questa delicata fascia d'età, favorendo l'ampliamento delle prospettive di vita e alimentando la fiducia verso le proprie risorse.

Restringendo il campo al ruolo dell'arte in campo educativo, le esperienze artistiche che ho illustrato in questa tesi hanno mostrato come queste possano: offrire spazi di espressione e di creatività individuale e collettiva, promuovere la costruzione di legami comunitari sul territorio, attivare dinamiche cooperative tra pari, coltivare posture aperte alle differenze e a nuove forme di relazione. Gli elementi raccolti e osservati durante le sperimentazioni sul campo, riflettuti e condivisi attraverso una pluralità di sguardi, strumenti e scambi di feedback, hanno in tal senso arricchito l'indagine al fine di delineare alcune considerazioni conclusive sulle modalità con le quali l'arte è in grado di veicolare esperienze relazionali, significative e inclusive tra bambine e bambini che vivono in aree della città con diseguale accesso ad opportunità educative.

⁴² <https://www.vanityfair.it/article/michela-murgia-famiglia-queer>

Complessivamente, si evidenzia la *potenzialità* dei linguaggi artistici di aprire uno spazio relazionale in cui bypassare le differenze tra pari: alla luce di tutti gli elementi analizzati, infatti, l'esperienza artistica in *atelier* ha aperto varchi di possibilità affinché partecipanti con diversi background potessero entrare in relazione durante le attività proposte. Tuttavia, quanto e come queste possibilità possono essere colte dipende da alcuni elementi che, inevitabilmente, influenzano le dinamiche tra pari. Stante le sperimentazioni messe in campo, questi elementi riguardano: l'età, il genere, l'identificazione con il gruppo di appartenenza, le rappresentazioni reciproche, le eventuali relazioni pregresse tra pari, la precedente partecipazione ad esperienze simili, i paradigmi educativi e culturali di riferimento. L'arte, pertanto, non rappresenta a priori una panacea, né un rimedio infallibile, ma un linguaggio e un veicolo di significati il cui utilizzo si declina all'interno di contesti informati da *tempi*, *spazi* e *posture* che, contaminandosi vicendevolmente, influenzano la modalità con cui tale linguaggio viene adoperato. Sia nella co-progettazione che nell'implementazione delle attività entrano in gioco elementi non completamente prevedibili o a priori identificabili – come le prefigurazioni degli adulti, le cornici organizzative dei contesti e l'elemento imprevisto – che possono costituire una risorsa o una criticità.

Nell'insieme, le sperimentazioni *arts-based* hanno visto l'attivazione di relazioni non sempre nuove, poiché talvolta sono stati coinvolti partecipanti con legami reciproci pregressi. In tutti i casi, però, si è trattato di sperimentare interazioni *inedite* rispetto a quelle abituali. Negli *atelier* è stata rilevata l'attivazione di dinamiche cooperative e di condivisione di idee e modalità di lavoro orientate alla realizzazione di creazioni comuni. Tali esperienze hanno consentito l'apertura a nuove relazioni, a volte anche grazie ad elementi non previsti o non direttamente riconducibili alla proposta artistica, come le attività ludiche in apertura o la condivisione di spostamenti durante le uscite scolastiche.

Bambine, bambini e adolescenti hanno preso parte ad attività in cui hanno sperimentato congiuntamente ambienti e materiali attraverso un'ampia gamma di soluzioni percettive, al fine di esplorare, conoscere e ri-significare i luoghi del territorio circostante, quasi sempre familiare (o quantomeno conosciuto) sperimentando punti di vista, prospettive e modalità differenti – proprie e altrui – di approcciarsi all'attività e ai coetanei. Durante gli incontri è stata osservata una graduale disponibilità all'ascolto e all'accoglienza del punto di vista altrui, attraverso la condivisione di interpretazioni diverse di forme e colori, dimostrando la capacità di integrare prospettive differenti. Favorendo l'integrazione di punti di vista e modalità di sperimentazione, è stata implicitamente accolta la compresenza di diversi background, aprendo a varchi di possibilità per sperimentare sconfinamenti relazionali in ambienti dove scoprirsi reciprocamente.

L'atto creativo si è in tal senso configurato come un'esperienza di negoziazione, in cui le scelte estetiche sono emerse dal dialogo tra pari, anziché da un modello autoritario e adultocentrico. La sperimentazione aperta e poco strutturata, attraverso la libera combinazione di colori e materiali, ha contribuito a concentrare l'attenzione sul processo, piuttosto che sul prodotto finale. I materiali e gli strumenti, riutilizzati creativamente, hanno contribuito all'emersione delle conoscenze degli ambienti in cui le attività avevano luogo, innescando la condivisione di narrazioni personali e collettive rispetto ai territori e alle quotidianità vissute. L'utilizzo delle mani per lasciare impronte colorate ha dato vita a occasioni di espressione collettiva in cui il piacere dell'attività ha preso il sopravvento sulle resistenze iniziali.

Ciò non significa che le traiettorie percorse siano state prive di sfide e di complessità: nel procedere delle attività, sono infatti emersi occasionali episodi conflittuali, di (auto)esclusione, resistenze a entrare in contatto con l'alterità sconosciuta, di preferenze per il gruppo di appartenenza, e ci si è confrontati con sfide logistiche e ri-progettazioni a fronte di fattori imprevisti che inevitabilmente divengono parte costitutiva della ricerca. Tutti questi elementi hanno consentito di gettare luce sulle condizioni che possono influenzare la partecipazione ad esperienze artistiche orientate a promuovere contatti relazionali e dinamiche cooperative tra pari, sottolineando la *potenzialità* dell'arte nel dare vita ad esperienze di "sconfinamento", tenendo conto di alcuni elementi-chiave.

Il tempo. Un primo aspetto determinante riguarda la variabile *temporale*: la portata dell'arte risulta strettamente connessa al tempo speso insieme per avviare possibili movimenti trasformativi. In tal senso, l'esperienza artistica si può porre lungo un *continuum* a seconda dell'arco temporale dedicato: da una parte, l'attività può rappresentare una sorta di "cartina di tornasole" delle attuali dinamiche di gruppo, dall'altra, un'esperienza trasformativa di tali assetti.

Le sperimentazioni – ciascuna con le sue peculiarità – hanno coperto archi temporali differenziati, dando vita a esiti eterogenei connessi anche alla presenza di diverse risorse locali e ad aspetti logistici variegati. Complessivamente, però, quanto più è stato dedicato un tempo esteso – pianificando un numero più elevato di incontri – tanto più è stato possibile osservare i diversi movimenti relazionali in situazione, attraverso i quali comprendere più a fondo gli elementi del setting che entravano in gioco, come la natura del luogo (al chiuso/all'aperto, formale/informale), la scansione dell'attività, la scelta dei materiali, il numero dei partecipanti.

La possibilità di abitare tempi estesi risulta ancor più necessaria nel caso di esperienze congiunte tra bambini e bambine i cui legami sono tutti da costruire. Questo aspetto è emerso anche dalle considerazioni esternate dagli educatori di *Nyota ya Asubuhi* rispetto alle strategie precedentemente attivate per promuovere relazioni di comunità tra le persone minorenni di Ngala e Mtondia. La loro esperienza, caratterizzata da interventi progressivi nel lungo periodo, ha confermato la necessità di processi lunghi attraverso i quali sciogliere le tensioni, mettere alla prova le rappresentazioni reciproche, e accompagnare il consolidamento delle relazioni, passando dalla percezione dell'alterità come una minaccia a considerarla un'opportunità di incontro e di ri-conoscimento reciproco. Rispetto alle sperimentazioni condotte, un tempo più esteso avrebbe consentito di esplorare le rappresentazioni dei diversi gruppi in previsione degli incontri in compresenza. Queste, infatti, fanno parte del "bagaglio" che ognuno porta con sé, che influenza lo sguardo sull'alterità e le modalità di entrare in relazione. Tale sfida investe tanto i bambini e le bambine quanto le persone adulte che scelgono di mettersi in gioco per *sconfinare pedagogicamente*.

La variabile temporale interroga, oltre al tempo dedicato alle esperienze, anche quello relativo alla progettazione, all'interno del quale gli adulti coinvolti si confrontano, condividono idee, prefigurano attività, riflettono e pensano assieme, poiché è già in questa sede che l'esperienza futura prende forma, in quanto *tenuta in mente* dai professionisti e dalle professioniste dell'educazione che alimentano la progettualità. Il tempo speso nella progettazione preventiva e in itinere, gli incontri preliminari, le riflessioni condivise che hanno dato vita, nei diversi territori, alle proposte operative, hanno rappresentato la base indispensabile per consolidare l'idea iniziale, con l'obiettivo di declinare la proposta in base alle caratteristiche del contesto e alle esigenze dei partecipanti, calibrando il numero degli incontri e agganciando le esperienze agli interessi e alle attività quotidiane dei contesti educativi. Tanto le sperimentazioni sul campo, quanto le azioni mappate nelle diverse località, sottolineano l'importanza del gruppo di adulti che progetta, si confronta e riflette congiuntamente, mettendo insieme le diverse competenze ed esperienze. Ciò è tanto più necessario nel momento in cui si intende sperimentare modalità di "sconfinamento" inusuali rispetto alle esperienze quotidiane.

Lo spazio. Anche il rapporto tra *spazio e partecipanti*, sebbene non sufficiente, da solo, a costruire relazioni significative, risulta rilevante. Un aspetto significativo riguarda la scelta di luoghi terzi, intesi come spazi neutri non appartenenti a nessuno dei gruppi coinvolti. Ciò facilita l'incontro tra bambine e bambini provenienti da contesti diversi, promuove interazioni più eque e amplia la conoscenza del territorio, consolidando la relazione tra persone e luoghi.

Nonostante questi accorgimenti, la disparità numerica e l'identificazione con il proprio gruppo di appartenenza possono ostacolare l'avvio di nuove relazioni. Dove vi è l'impossibilità di coinvolgere gruppi-classe con un numero equilibrato da ambo le parti, questa criticità potrebbe essere arginata dalla previsione di gruppi più ridotti, selezionando alcuni partecipanti dei rispettivi contesti. Ciò consentirebbe, da un lato di mitigare il livello di identificazione con il gruppo sociale di riferimento, dall'altro di supportare più efficacemente la progressiva attivazione di dinamiche cooperative e di osservare in modo approfondito gli scambi tra pari durante l'esperienza. La selezione di gruppi

ristretti, tuttavia, aprirebbe a ulteriori interrogativi rispetto ai criteri di scelta – come ad esempio il grado di “capacità” di raggiungere l’obiettivo desiderato dagli adulti – perdendo così l’opportunità di osservare un più ampio ventaglio di modalità con cui bambini e bambine si avvicinano a tali esperienze.

Formalità/informalità. Vi sono anche altre caratteristiche del setting che influenzano la partecipazione alle esperienze artistiche e la natura delle relazioni, come il grado di formalità o informalità dei contesti educativi ai quali i partecipanti coinvolti fanno riferimento. L’avvenire di un’esperienza extracurricolare all’interno di una cornice formale, non solo relativamente alla scelta del luogo, ma anche rispetto alla temporalità (in orario scolastico) alla tipologia del gruppo coinvolto e degli assetti relazionali tra adulti e infanzie, può infatti parzialmente replicare le medesime dinamiche. Ciò potrebbe sfociare, ad esempio, nella tendenza a mantenere modalità gerarchiche e regolative che potenzialmente limitano l’autonomia delle persone minorenni, la spontaneità delle interazioni e la non-performatività dell’esperienza. Tuttavia, la presenza di insegnanti consapevoli e sensibili all’approccio cooperativo, che offrono opportunità di apprendimento senza sostituirsi ai protagonisti dell’esperienza, delegando l’esercizio del controllo sul gruppo classe a favore di più centri di apprendimento, può supportare la partecipazione ad attività di gruppo centrate sull’autonomia dei bambini e delle bambine attraverso percorsi originali e rispettosi dei loro punti di vista (Gandini, 2011).

Nei contesti educativi non formali, d’altro canto, è stata osservata una maggiore apertura nelle interazioni tra partecipanti, anche se questa è talvolta sfociata in episodi conflittuali. La partecipazione alle attività all’interno di una cornice meno valutativa ha favorito l’emergere di modalità esplorative più libere, così come rielaborazioni personalizzate della proposta di partenza. Il contesto non formale si rivela un ambiente favorevole per lo sviluppo di dinamiche relazionali aperte alla sperimentazione delle capacità creative attraverso il dialogo e la contaminazione reciproca. Tuttavia, è importante sottolineare che all’interno di un setting meno strutturato e “contenitivo” la possibilità, per i bambini e le bambine, di prendere parte a dinamiche di gruppo orientate alla collaborazione è connessa a quanto tali modalità siano familiari e abitualmente sperimentate. Tuttavia, sebbene l’ambiente e le dinamiche tra adulti e persone minorenni ricoprano un ruolo nell’andamento dell’attività, i bambini e le bambine possono sempre mettere in atto forme di resistenza e di opposizione, rilevando come, a fronte degli squilibri di potere esistenti, vi sia del margine per riconfigurare tali relazioni (Gallagher, 2008).

Le posture verso l’alterità. Un ulteriore aspetto rilevante, connesso agli elementi precedentemente illustrati, riguarda le posture e le rappresentazioni relative all’alterità. Ciò riguarda sia il “bagaglio” dei bambini e delle bambine che prendono parte attivamente all’esperienza, sia quello degli adulti presenti alle attività. La figura del professionista o della professionista dell’educazione, in quanto punto di riferimento delle persone minorenni, assume un ruolo fondamentale quando gli interventi educativi messi in campo perseguono la finalità di attivare posture relazionali aperte all’incontro con l’alterità. Ciò implica la necessità di coltivare una consapevolezza critica rispetto alle proprie rappresentazioni, dalle quali discendono posture e strategie attivate nei contesti.

Le sperimentazioni hanno mostrato come sia quasi automatico che, nell’incontro tra due gruppi differenziati – seppur ognuno caratterizzato da eterogeneità interne – possano verificarsi delle iniziali resistenze; come se, di fronte a ciò che è percepito come “altro”, l’appartenenza al gruppo di riferimento prevalesse sulle differenze interne. L’incontro con persone-altre considerate distanti, non afferenti alla propria sfera abituale, tende a innescare processi di stereotipizzazione e di riduzione a rappresentazioni semplificate e distorte. Come sottolinea bell hooks in *Sentirsi a casa*, gli stereotipi

sono creati per fungere da sostituti, sostituendosi a ciò che è reale. Sono lì non per dire le cose come stanno, ma per invitare a incoraggiare la finzione. Sono una fantasia, una proiezione dell’Altro che lo rende meno minaccioso. Gli stereotipi abbondano quando c’è distanza. Sono un’invenzione, una pretesa di conoscenza quando i passi che renderebbero possibile la vera conoscenza *non possono essere intrapresi, o non sono consentiti* (2023, pp. 115-116, corsivo mio).

È evidente che il tentativo di compiere questi passi verso la conoscenza dell'Altro/Altra mette in crisi tali rappresentazioni. L'esperienza artistica si configura allora come un'occasione per favorirne la rivisitazione, superando le logiche di esclusione. In queste occasioni, l'adulto educante diventa così un "apripista" relazionale e un esempio, attraverso il proprio agire, della possibilità di tendere ponti. Se, infatti, l'attività non è abitata da posture pedagogiche consapevoli, la semplice presenza di eterogeneità in uno spazio condiviso non è sufficiente per superare barriere e resistenze reciproche. È sempre bell hooks, in *Insegnare a trasgredire* (2020) a evidenziare come la sola "desegregazione formale", incapace di sfidare le gerarchie di potere, non sia in grado di aprire alla possibilità di relazioni autentiche. Sebbene il contesto socio-culturale da cui partono le sue riflessioni sia differente da quelli delle sperimentazioni, il loro valore euristico risulta fondamentale per comprendere come le modalità di so-stare in spazi comuni influenzino profondamente la qualità delle relazioni. Da qui la necessità che siano presenti adulti consapevoli delle proprie rappresentazioni, in grado di accompagnare le persone minorenni a *sconfinare pedagogicamente*.

Emergono, a tal proposito, ulteriori elementi utili a rileggere le pratiche alla luce della portata pedagogica del confine e del sentiero (Canevaro, 2006) al fine di bilanciare il rispetto delle differenze con la sperimentazione di attraversamenti e contatti trasformativi.

La ricerca ha evidenziato come le diverse infanzie, pur in contesti territoriali e socio-culturali differenti, possano fare esperienza di confini fisici, simbolici e relazionali connessi a logiche di discriminazione e marginalizzazione, che alimentano le disuguaglianze in campo educativo. Rispetto alla messa in campo di interventi orientati all'attraversamento, diviene allora necessario riconoscere in primo luogo tali barriere, rendendole oggetto di riflessioni critiche per progettare traiettorie operative orientate a sovvertire gli assetti esistenti. Una volta in situazione, poi, rispettare il confine non significa arroccarsi in identità chiuse e protettive, ma riconoscere la differenza come parte costitutiva dell'esperienza di relazione, perseguendo la logica del sentiero in quanto *possibilità* di contatto trasformativo.

Le sperimentazioni hanno aperto a sentieri tra contesti eterogenei, favorendo forme di sconfinamento pedagogico e di incontro con l'alterità, pur confrontandosi con alcune resistenze connesse agli elementi precedentemente illustrati. Questi processi, seppur non privi di sfide, evidenziano la necessità di dare vita a spazi relazionali in cui *saper abitare le soglie*, tra confini da rispettare, sentieri da tracciare e aperture possibili. Si tratta di un percorso che non si limita alla cancellazione delle barriere, ma che le interpella, e, dove possibile, mette in campo tentativi di connessione. La combinazione tra il rispetto dei confini e la ricerca di sentieri, che si esprime in pratiche pedagogiche creative e inclusive, offre pertanto una direzione che apre la strada a nuove possibilità di incontro, dialogo e partecipazione all'interno dei luoghi educativi contemporanei.

Stanti le dimensioni descritte sinora, intendo delineare alcune considerazioni rispetto alle modalità con cui declinare interventi educativi *arts-based* rivolti a bambine e bambini che abitano contesti eterogenei, contraddistinti da diverse forme di marginalità e deprivazioni educative, tenendo conto di trasversalità e disuguaglianze strutturali.

Il punto di partenza risiede nel fatto che la valenza dell'arte, nelle situazioni di oppressione e marginalizzazione, si configura come un'esperienza di *impoteramento* (hooks, 2023): in quanto forma di autodeterminazione e di affermazione della soggettività, essa rappresenta un mezzo per contrastare le forme di dominio, disumanizzazione e povertà, grazie al «potere trasformativo dell'immaginazione, capace di accendere (...) uno spirito trascendente di sopravvivenza» (ivi, p. 195). La valenza del contatto con la bellezza – intesa come forza creativa e immaginativa – e dell'esperienza estetica, si fonda per le persone in povertà sul fatto che tale deprivazione non possa «impedire di imparare a guardare il mondo con occhio critico, riconoscere la bellezza o usarla come stimolo per migliorare il benessere interiore» (ivi, p. 147). Ecco che l'arte diviene necessaria non solo per portare gioia, piacere e bellezza in presenza di privazioni, alleggerendole in parte, ma anche come spazio per esplorare la capacità di impegnarsi nella resistenza critica.

Trasversalmente alle esperienze artistiche mappate e sperimentate, risulta evidente la portata dell'arte orientata alla realizzazione delle potenzialità di ciascun individuo, in quanto istanza indispensabile per accompagnare le persone minorenni lungo i rispettivi percorsi di crescita e contrastare le diverse forme di povertà. La valenza dell'esperienza artistica, tuttavia, non sembra essere riconosciuta trasversalmente alle molteplici situazioni di benessere o povertà, ed è raramente considerata prioritaria rispetto ad altre attività, come lo studio o lo sport. Ciò, paradossalmente, rende l'arte non solo uno strumento di affermazione delle soggettività ai margini, ma anche un'esperienza nella quale bambini e bambine con diseguali opportunità educative partono da una condizione di relativa parità, in termini di competenze ed esperienze pregresse, riconfigurando l'assetto degli squilibri esistenti.

La messa in campo di questo tipo di interventi in contesti multi-problematici risulta ancor più determinante, pena il rischio di "giocare al ribasso" e di rinforzare le disuguaglianze. In questo senso, risulta fondamentale tenere a mente la necessità di adottare approcci integrati e interventi *con* la persona e *con* il più ampio contesto sociale. Se da un lato vi è la necessità di accompagnare la fioritura del potenziale di ogni individuo in favore della sua autodeterminazione, dall'altro, come ricorda Abebe (2019) vi sono degli aspetti sistemici che richiedono un'azione collettiva (da parte del governo e di altre istituzioni sociali) per migliorare davvero le opportunità di vita delle persone minorenni.

Agire in campo educativo attraverso l'arte per sovvertire le traiettorie di marginalizzazione significa offrire esperienze educative emancipatorie per tutte e tutti, impegnandosi anche a disarticolare le narrazioni coloniali e i discorsi deficitari sulle infanzie trasversalmente ai livelli di intervento (macro, meso e micro) e contribuendo alla prefigurazione di prospettive di vita oltre categorie stereotipate e "profezie" svalutanti. Ciò include la messa in campo di opportunità per *sconfinare pedagogicamente*, così da sfidare le logiche di esclusione e separazione esistenti, dove il confine non rappresenta una barriera, ma una (possibile) soglia da attraversare lungo percorsi aperti e non predeterminati. In tal senso, la stessa esperienza artistica può assumere la funzione di sentiero che mette in moto la capacità di esplorare le proprie potenzialità, di sperimentare confini plastici, e di coltivare le risorse individuali e collettive, favorendo ambienti di apprendimento aperti all'incontro e al cambiamento. L'arte, in questa prospettiva, diventa allora uno strumento prezioso per la costruzione di percorsi educativi che tengono fede alla vocazione umana a *essere di più* (Freire, 2002) di cui le infanzie – a tutte le latitudini – necessitano per fiorire.

La pedagogia interculturale critica, alla luce delle prospettive postcoloniale e decoloniale, assume un ruolo fondamentale nella messa in campo di interventi *arts-based* in contesti culturali eterogenei, poiché offre una chiave di lettura e di azione che va oltre la semplice valorizzazione della diversità, per decostruire le gerarchie di potere, le rappresentazioni coloniali e le narrazioni deficitarie che informano i contesti e le relazioni educative. Tale approccio è infatti capace di promuovere pratiche inclusive e di costruire nuove forme di relazione tra soggetti e contesti, attivando processi di negoziazione e interrelazione nei quali contribuire alla creazione di nuove comprensioni, coesistenze, collaborazioni e solidarietà (Walsh, 2008). Per cambiare la natura delle relazioni sociali tra gruppi diversi di persone è allora necessario educare a una coscienza critica, in modo da costruire «identità e comunità basate sull'apertura, sulla lotta condivisa, sul lavoro inclusivo» (hooks, 2023, pp. 213-214). Anche all'interno di strutture gerarchiche e di dominio, infatti, si aprono dei varchi di possibilità – o «crepe decoloniali» (Walsh, 2023, p. 513) – che consentano di produrre una base di conoscenza reciproca e di potenziale comunità, nella quale «l'autostima non derivi dal sentirsi superiori ad altre persone, ma dal proprio rapporto con la terra, con le persone, con i luoghi» (hooks, 2023, p. 214). In questo senso, creare una comunità «amorevole» significa dare vita ad ambienti in cui la diversità non conta più: «ciò che conta è che la differenza possa trovare nella comunità amorevole una forma di accoglienza, il proprio posto nel mondo» (ivi, p. 215).

Tenendo conto delle criticità metodologico-operative già messe in evidenza, vado infine a evidenziare gli snodi pedagogici conclusivi che, alla luce della presente indagine, considero essenziali per la messa in campo di interventi *arts-based* in diversi contesti culturali, al fine di promuovere forme di dialogo in luogo di confini escludenti. Non si tratta di mettere a punto traiettorie d'intervento

predeterminate, ma di abitare aperture possibili per la progettazione di percorsi metodologicamente flessibili e pedagogicamente orientati, in grado di sostenere la costruzione di nuove forme di dialogo inclusive e generative.

Progettare con. In primo luogo, è essenziale progettare le esperienze artistiche con attenzione alla relazione tra l'attività proposta e le caratteristiche dei contesti e degli individui coinvolti, tenendo conto di specificità territoriali, risorse e limitazioni esistenti. Ciò è necessario al fine di intercettare le diverse manifestazioni di povertà e deprivazione: non solo nella mancanza di risorse materiali, ma anche nella carenza di relazioni autentiche, di prospettive di vita e di opportunità di espressione e partecipazione, anche relativamente a infanzie che, apparentemente “stanno bene”, ma le cui esperienze sono disconnesse dalla dimensione educativa. È quindi fondamentale dare vita a traiettorie d'intervento *insieme* ai soggetti dei territori (Cadei *et al.*, 2016), pedagogicamente orientate a rispondere ai bisogni delle persone minorenni.

Considerare il ruolo di tempi e spazi. È altresì raccomandabile prevedere archi temporali ampi, considerando che la portata trasformativa delle esperienze dipende dal tempo speso insieme e dalla continuità del percorso. Grazie a tali condizioni, è possibile sciogliere progressivamente le tensioni iniziali e accompagnare il consolidamento delle relazioni. L'attuazione delle attività in luoghi terzi e “neutri” si rivela inoltre strategica per facilitare interazioni più eque e de-perimetrare gli interventi oltre i recinti dei contesti educativi. Tuttavia, la scelta di spazi alternativamente appartenenti ai diversi partecipanti, se opportunamente mediata, può rinforzare le relazioni di reciprocità e accoglienza.

Combinare linguaggi plurali in chiave ludica e cooperativa. Risulta inoltre essenziale favorire la creazione di spazi di incontro vivificati dalla combinazione creativa di più linguaggi espressivi, proposti con modalità ludiche e cooperative per favorire esperienze relazionali oltre la logica della competizione e della performance, privilegiando invece la co-costruzione di conoscenza. Attingere ai linguaggi artistici nell'ambito di esperienze educative, significative e inclusive vuol dire pertanto promuovere relazioni autentiche tra i soggetti e con l'ambiente, offrendo spazi in cui poter agire, esplorare e sperimentare in situazione competenze, peculiarità e differenze proprie e altrui, attraverso pratiche di partecipazione, responsabilizzazione e attivazione collettiva nei territori.

Essere consapevoli delle posture educative. Infine, è cruciale che gli adulti rappresentino esempi incarnati di posture aperte e consapevoli verso l'alterità, così da mediare le esperienze di incontro. Decostruire le rappresentazioni e posture paternaliste – e coloniali – degli adulti sulle persone minorenni diviene una componente essenziale per progettare condizioni e costruire relazioni educative nelle quali le persone minorenni siano incontrate su un piano di parità, riconosciute come parte attiva dei processi decisionali che riguardano il loro *best interest* (Korczak, 2013a; 2013b). Sostenuta da questo sfondo, l'esperienza artistica può assumere un valore trasformativo, favorendo l'emergere di soggettività autentiche e relazioni di reciprocità, e contrastando le dinamiche di esclusione e marginalizzazione nei contesti urbani, sociali, educativi.

Alla luce di quanto indagato, evidenzio infine la necessità di approfondire le modalità con cui le diverse dimensioni rilevate influenzino la portata relazionale dell'esperienza artistica. Sebbene la domanda di ricerca fosse focalizzata sul ruolo dell'arte come veicolo di dialogo e di contatto trasformativo, il fatto che siano emersi anche altri aspetti determinanti per l'efficacia degli interventi richiede ulteriori approfondimenti. Un primo elemento da indagare più a fondo riguarda proprio le rappresentazioni e le posture delle figure educative nei confronti dell'alterità, e come queste influenzino l'andamento di interventi volti a *sconfinare pedagogicamente*. Ciò richiede di percorrere piste di ricerca specificatamente focalizzate su questi aspetti, per comprendere in modo più approfondito quali strategie mettere in campo per una pedagogia dell'incontro orientata a superare le logiche di esclusione e di marginalizzazione di persone, comunità e luoghi.

Bibliografia

- AA. Vv. (2023). *Arte e bellezza contro le povertà educative. Quaderni di lavoro del progetto E se diventi farfalla*. <https://www.zaffiria.it/wp2/wp-content/uploads/2023/07/ESDF-Quaderni-Arte-e-bellezza-contro-le-poverta-educative.pdf> (ultima consultazione: 30/10/2025)
- Abebe, T., & Ofosu-Kusi, Y. (2016). Beyond pluralizing African childhoods: Introduction. *Childhood*, 23(3), 303–316.
- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81, 1-16.
- Abebe, T., & Biswas, T. (2021). Rights in education: Outlines for a decolonial, childist reimagination of the future – Commentary to Ansell and colleagues. *Fennia—International Journal of Geography*, 199(1), 118–128.
- Abebe, T., Dar, A., & Lyså, I. M. (2022). Southern theories and decolonial childhood studies. *Childhood*, 29(3), 255–275.
- Abusaleh, K., Odo, C. O., Ametepe, P. E. K., Louisa, U., Nwatu, M. S. K. B., & Maharani, A. P. V. (2023). Ubuntu Model as a Child Protection Mechanism: A Comparative Analysis of Nigeria, Ghana, and Bangladesh. In B. Mayaka, C. Uwhangana, & A. D. van Breda (Eds.), *The Ubuntu practitioner: Social work perspectives* (pp. 587-625). IFSW.
- Acocella, I. (2005). L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: Vantaggi e svantaggi. *Quaderni di sociologia*, 37, 63–81.
- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story (ultima consultazione: 30/10/2025).
- African Union. (1990). *African Charter on the Rights and Welfare of the Child*. 26th Ordinary Session of the Assembly of Heads of State and Government of the OAU. https://au.int/sites/default/files/treaties/36804-treaty-african_charter_on_rights_welfare_of_the_child.pdf (ultima consultazione: 30/10/2025).
- Alber, E. (2012). Schooling or working? How family decision processes, children's agencies and state policy influence the life paths of children in northern Benin. In G. Spittler & M. Bourdillon (Eds.), *African children at work: Work and learning in growing up for life* (pp. 169-194). LIT Verlag.
- Alexander, M. J. (2005). *Pedagogies of crossing: Meditations on feminism, sexual politics, memory and the sacred*. Duke University Press.
- Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2003). Education and the Welfare State: The Four Worlds of Competence Production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63–81.
- Andre, G., & Hilgers, M. (2015). Childhood in Africa between local powers and global hierarchies. In L. Alanen, L. Brooker, & B. Mayall (Eds.), *Childhood with Bourdieu* (pp. 120–141). Palgrave Macmillan.
- Anand, S., & Sen, A. K. (1997). Concepts of human development and poverty: A multidimensional perspective. In United Nations Development Programme (Ed.), *Poverty and human development: Human development papers 1997* (pp. 1-20). United Nations Development Programme.
- Andrews, M. (2004). Opening to the original contributions: Counter-narratives and the power to oppose. In M. Bamberg & M. Andrews (Eds.), *Considering counter-narratives: Narrating, resisting, making sense* (p. 1-6). John Benjamins.
- Ansell, N. P., Froerer, R., Huijsmans, C. E., Dungey, A., Dost, P., & Piti. (2020). Educating 'surplus population': Uses and abuses of aspiration in the rural peripheries of a globalising world. *Fennia*, 198(1–2), 17–38.

- Antonelli, F. (2021). Le disuguali dimensioni dell'adolescenza. Una analisi attraverso la lente della classe sociale. *Encyclopaideia*, 25(61), 21–32.
- Appadurai, A. (2021). Beyond domination. The future and past of decolonization. *Nation*. <https://www.thenation.com/article/world/achille-mbembe-walter-mignolo-catherine-walsh-decolonization/> (ultima consultazione: 29/11/2025).
- Arewa, A. (2014). The humanist basis of African communitarianism as viable third alternative theory of developmentalism. In O. Onazi (Ed.), *African legal theory and contemporary problems: Critical essays* (pp. 241–264). Springer.
- Ariès, P. (1968). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Laterza.
- Arndt, S., Tesar, M., Pupala, B., Kaščák, O., & Mbugua, T. (2016). Re-negotiating an ethics of care in Kenyan childhoods. *Human Affairs*, 26(3), 288–303.
- Arneil, B. (2002). Becoming versus being: A critical analysis of the child in liberal theory. In D. Archard & C. M. Macleod (Eds.), *Moral and political status of children* (pp. 70–96). Oxford University Press.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (1989). *The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures*. Routledge.
- Asher, K., & Ramamurthy, P. (2020). Rethinking decolonial and postcolonial knowledges beyond regions to imagine transnational solidarity. *Hypatia*, 35(3), 542–547.
- Augelli, A. (2020). La parola al centro: educare all'espressione di sé e al valore del linguaggio. In M. Aglieri & A. Augelli (A cura di), *A scuola dai maestri: la pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 65–74). FrancoAngeli.
- Babbitt, S. E. (2005). Stories from the south: A question of logic. *Hypatia*, 20(3), 1–21.
- Balagopalan, S. (2011). Introduction: Children's lives and the Indian context. *Childhood*, 18(3), 291–297.
- Balagopalan, S. (2019). Why historicize rights-subjectivities? Children's rights, compulsory schooling, and the deregulation of child labor in India. *Childhood*, 26(3), 304–320.
- Ball, S. (2012). *Global education inc. New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Barbero Vignola, G., Bezzé, M., Canali, C., Geron, D., Innocenti, E., & Vecchiato, T. (2016). Povertà educativa: Il problema e i suoi volti. *Studi Zancan*, 17(3), 5–22.
- Barker, J., & Smith, F. (2001). Power, positionality and practicality: Carrying out fieldwork with children. *Ethics, Place and Environment*, 4(2), 142–147.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Art based research*. Sage Publications.
- Barzen, A. (2020). Drawings as a methodical access to reconstruct children's perspective on a horse-assisted intervention. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 676–683.
- Bauman, Z. (2005). *Vite di scarto*. Laterza.
- Bauman, Z. (2012). *Modernità liquida*. Laterza.
- Becchi, E. (2017). Una storiografia dell'infanzia, una storiografia nell'infanzia. In M. Gecchele, S. Polenghi, & P. Dal Toso (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 17–30). Edizioni Junior.
- Becker, R., Junior, L. M., & Voos, J. B. A. (2021). O desenho como expressão das crianças: A experiência de ser criança e di essere alunno. *Roteiro*, 46, 1–20.
- Begum, S. (2003). *Cognitive development of culturally deprived children*. Sarup & Sons.
- Benvenuto, G. (A cura di). (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Anicia.
- Benvenuto, G., Vaccarelli, A., & Di Genova, N. (2020). Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa/Resilience and educational achievement to fight educational poverty. *QTimes Webmagazine*, 12(4), 114–126.

Berritto, A., & Gargiulo, G. (2022). Infanzia e povertà educativa nel Pnrr: Le distanze tra le politiche pubbliche e la ricerca scientifica nell'implementazione di interventi sociali. *Autonomie Locali e Servizi Sociali*, 45(2), 237–254.

Bertoli, A., Ng'asike, J. T., Amici, S., Madjar, A., & Tesar, M. (2024). Decolonizing western science education and knowledge in early childhood: Rethinking natural hazards and disasters framework through indigenous 'ecology of knowledges' in Kenya. *Global Studies of Childhood*, 14(2), 197–213.

Bertolini, P. (1996). Identità personale. In *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Zanichelli.

Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, 17(2), 115–121.

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Taylor & Francis.

Biffi, E. (2020). Educazione inclusiva e infanzia. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, & C. Palmieri (A cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 200–214). Guerini Scientifica.

Biswas, T. (2022). What takes 'us' so long? The philosophical poverty of childhood studies and education. *Childhood*, 29(3), 339–354.

Biswas, T. (2023). Becoming good ancestors: A decolonial, childist approach to global intergenerational sustainability. *Children & Society*, 37(4), 1005–1020.

Biswas, T., & Wall, J. (2023). Childist theory in the humanities and social sciences. *Children & Society*, 37(4), 1001–1004.

Bobbio, A. (A cura di). (2007). *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*. Armando.

Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio: Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Mimesis.

Borgogni, A., & Digennaro, S. (2016). Rethinking the priority: The role of the free play in the modern society. *Infanzia*, 1, 36–39.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.

Bourriaud, N. (2010). *Estetica relazionale*. Postmedia Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brown, A., Spencer, R., McIsaac, J. L., & Howard, V. (2020). Drawing out their stories: A scoping review of participatory visual research methods with newcomer children. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–9.

Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. FrancoAngeli.

Burgio, G., & Vaccaro, L. P. (2023). Oltre l'intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative. *Quaderni di Intercultura*, 15, 47–57.

Burman, E. (2008). *Developments, child, image, nation*. Routledge.

Burman, E. (2016). *Deconstructing developmental psychology*. Routledge.

Cadei, L., Deluigi, R., & Pourtois, J. P. (A cura di). (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Spaggiari.

Caillaud, S., & Flick, U. (2017). Focus groups in triangulation contexts. In R. Barbour & D. Morgan (Eds.), *A new era in focus group research: Challenges, innovation and practice* (pp. 155–177). Palgrave Macmillan.

Camera dei deputati. (2017). *Relazione sull'attività svolta dalla Commissione (Doc. XXII-bis N. 19)*. Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie. <http://documenti.camera.it/apps/nuovosito/Documenti/DocumentiParlamentari/parser.a>

[sp?idLegislatura=17&categoria=022bis&tipologiaDoc=documento&numero=019&doc=pdfel](#)
(ultima consultazione: 30/10/2025).

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabibili inclusi*. Edizioni Erickson.

Cannella, G. S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*. Routledge-Falmer.

Cannella, G. S., & Soto, L. D. (Eds.). (2010). *Childhoods: A handbook*. Peter Lang.

Cataldi, S. (2009). *Come si analizzano i focus group*. FrancoAngeli.

Casartelli, A., & Dodi, E. (2018). *Povert  educativa, povert , dispersione scolastica, competenze. Cosa significa oggi investire sull'educazione*. <https://welforum.it/poverta-educativa-poverta-dispersione-scolastica-competenze> (ultima consultazione: 30/10/2025).

Cassibba, R., & Salerni, N. (2023). *L'osservazione nei contesti educativi. Tecniche e strumenti*. Carocci.

Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.

Charusheela, S. (2009). Social analysis and the capabilities approach: A limit to Martha Nussbaum's universalist ethics. *Cambridge Journal of Economics*, 33(6), 1135–1152.

Chatterjee, S., & Datta, D. (2015). *An introduction to Indian philosophy*. Rupa & Co.

Cecchi, D. (1998). Povertà ed istruzione: Alcune riflessioni ed una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14(2), 245–282.

Cheney, K. E. (2018). Decolonizing childhood studies: Overcoming patriarchy and prejudice in child-related research and practice. In S. Spyrou, R. Rosen, & D. T. Cook (Eds.), *Reimagining childhood studies* (pp. 91–104). Bloomsbury Academic.

Ciarcia, P., & Dallari, M. (2016). *Arte per crescere*. Edizioni Artebambini.

Ciarcia, P., & Dallari, M. (2020). *Arte per educare*. Edizioni Artebambini.

Cima, R. (2019). *Attraverso lo sguardo. Per una pedagogia dell'incontro*. Carocci.

Cima, R. (2022). Perché siamo qui? Sguardi e storie per un approccio decoloniale. In R. Finco (A cura di), *Esperienze di cura in migrazione. Forme dell'invisibile e narrazioni possibili: l'orizzonte etnoclinico* (pp. 167–186). Ombre Corte.

Cockburn, T. (2006). Global childhood? In A. Carling (Ed.), *Globalization and identity: Development and integration in a changing world* (pp. 77–88). Taurus.

Colpani, G., Mascat, J. M., & Smiet, K. (2022). Postcolonial responses to decolonial interventions. *Postcolonial Studies*, 25(1), 1–16.

Committee on the Rights of the Child. (2013). *General comment No. 17: The right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts*. United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/778539?v=pdf> (ultima consultazione: 19/11/2025).

Contini, M. (2009). Elogio dello scarto e della resistenza. Clueb.

Cooper, C., Lin Hunter, D., Archer, J. M., Caballero-Gomez, H., Hawn, C., Johnson, V., Lee Jenni, G., Osborne Jelks, N. T., Leggett, Z., Pandya, R., Patel, N., Perkins, D., Ramírez-Andreotta, M., & Rasmussen, L. (2024). A Positionality Tool to Support Ethical Research and Inclusion in the Participatory Sciences. *Citizen Science: Theory and Practice*, 9(1), 1–10.

Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graft Aikins, A., & Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(1), 1-37.

Coutts, G., Härkönen, E., Huhmarniemi, M., & Jokela, T. (Eds.). (2018). *The lure of Lapland: A handbook of Arctic art and design*. Pohjolan Painotuote Oy.

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Pearson.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

- Crow Dog, M. (1991) with Erdoes R. *Lakota woman*. HarperCollins.
- Cuccu, M. (2022). *Educare a colori. Progettare atelier per l'infanzia tra le pieghe delle comunità locali*. FrancoAngeli.
- Curti, S., Fornari, S., & Moroni, E. (2022). *Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche*. Meltemi.
- D'Amato, M. (2014). *Ci siamo persi i bambini: Perché l'infanzia scompare*. Laterza.
- Dato, D. (2016). Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità. In I. Loiodice & B. De Serio (A cura di), *Luoghi e tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti* (pp. 47–67). L'Harmattan Italia.
- de Sousa Santos, B. (2007). *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies*. Verso.
- de Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. Paradigm.
- de Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of the epistemologies of the South*. Duke University Press.
- De Vivo, P., & Fasano, O. (2020). Disuguaglianza sociale e povertà educativa: Un modello di intervento. *Welfare e ergonomia*, 6(1), 81–90.
- Dei, G. J. S., Asgharzadeh, A., Babador, S. E., & Shahjahan, R. A. (2006). *Schooling and difference in Africa: Democratic challenges in a contemporary context*. University of Toronto Press.
- Dejaeghere, J. G. (2020). Reconceptualizing educational capabilities: A relational capability theory for redressing inequalities. *Journal of Human Development and Capabilities*, 21(1), 17–35.
- Delpar, H. (2008). *Looking South: The evolution of Latin American scholarship in the United States, 1850–1975*. University of Alabama Press.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Unesco Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (ultima consultazione: 30/10/2025).
- Deluigi, R., Machová, A., & Stara, F. (Eds.). (2021). *Media, art and design. Intercultural education strategies*. Faculty of Art and Design at Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem & University of Macerata.
- Deluigi, R. (2022a). Itinerari educativi e attraversamenti artistici: coordinate per (dis)-orientarsi. In M. Cuccu, *Educare a colori. Progettare atelier per l'infanzia tra le pieghe delle comunità locali* (pp. 9-17). FrancoAngeli.
- Deluigi, R. (2022b). Lingue e linguaggi plurali. In C. M. Silva, R. Deluigi, & F. L. Zaninelli (A cura di), *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Junior-Bambini.
- Deluigi, R., & Aruba, E. (2023). Challenges, fears, and opportunities in Kilifi County, Kenya. In L. Milani & G. Gozzelino (A cura di), *Donne, bambine e diritti. I mille volti della violenza di genere* (pp. 97–114). Progedit.
- Deluigi, R., Cuccu, M., & Mondin, F. (2023). Visual art, a pedagogical tool of plural knowledge between creative productions and community ties: A theoretical-practical research between Italy and Kenya. In E. Morales Morgado (Ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 341–349). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Dembour, M. B. (2001). Following the movement of the pendulum: Between universalism and relativism. In J. K. Cowan, M. B. Dembour & R. A. Wilson (Eds.), *Culture and rights: Anthropological perspectives* (pp. 56–79). Cambridge University Press.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. La Nuova Italia.
- Demozzi, S. (2016). *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Edizioni Junior.

- Demozzi, S. (2017). La “violenza sottile”. Infanzia adultizzata e sfide pedagogiche. *Education Sciences & Society*, 8(1), 65–76.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance ethnography: The politics and pedagogies of culture*. Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina.
- Digennaro, S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: Un possibile modello d'intervento. *Educare.it*, 20(3), 37–52.
- Digennaro, S. (2021). Decline of free play as a form of educational poverty. *Journal of Physical Education & Sport*, 21, 657-660.
- Di Genova, N. (2020). Educational poverty and emergencies: Actions to fight educational poverty in L'Aquila after the earthquake 2009. *QTimes webmagazine*, 12(4), 407–421.
- Dixon, R., & Nussbaum, M. (2012). Children's rights and a capabilities approach: The question of special priority. *Cornell Law Review*, 97(3), 549-594.
- Dodi, E. (2019). Dentro e fuori la scuola: L'educazione tra povertà e responsabilità. In E. Dodi, N. Basile, & K. Provantini (A cura di), *I ragazzi ci ri-guardano. Famiglie, scuola e territori a contrasto delle povertà educative* (pp. 27–39). Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Dubois, A. C., Lahaye, M., & Aujoulat, I. (2022). From research 'on' to research 'with' children about their family lives: A scoping review of ethical and methodological challenges. *Child: Care, Health and Development*, 48(2), 203–216.
- Elkins, K. G. (2013). Biblical studies and childhood studies: A fertile, interdisciplinary space for feminists. *Journal of Feminist Studies in Religion*, 29(2), 146–153.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Epstein, A. (2012). Dinka youth and the culture of formal schooling in post-conflict South Sudan. In M. Ensor (Ed.), *African childhoods: Education, development, peacebuilding and the youngest continent* (pp. 173–186). Palgrave MacMillan.
- Esposito, M. (2023). L'eredità di Bruno Munari: Dalle sperimentazioni artistiche ai laboratori didattici. *Bollettino Telematico dell'Arte*, 937, 1-22.
- Fabbri, L. (2019). Le metodologie attive di ricerca: Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational reflective practices*, 1, 7–18.
- Fainelli, G. (2025). *Decolonizzare lo sguardo*. Eris.
- Fanon, F. (1986). *Black skin, white masks*. Pluto Press.
- Fanon, F. (2016). *Los condenados de la tierra*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social.
- Ferrante, A. (2020a). Esclusione sociale e marginalità: Una problematica (anche) pedagogica. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, & C. Palmieri (A cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 17-30). Guerini Scientifica.
- Ferrante, A. (2020b). Inclusione sociale: Significati e prospettive. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, & C. Palmieri (A cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 93-107). Guerini Scientifica.
- Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (Tomo I)* (pp. 145–154). Editorial Abya-Yala.
- Finetti, S. (2023a). *La povertà educativa: Origini, dimensioni, prospettive*. FrancoAngeli.
- Finetti, S. (2023b). Sguardi internazionali sulla povertà educativa. *Il Nodo*, 27(53), 99–111.

- Finley, S. (2008). Art based research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 1–10). Sage Publications.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Edizioni ETS.
- Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista*. Produzioni Nero.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications.
- Formisano, M. A., Umoh, D. E., Passafiume, M., & Abdullahi, B. S. (2024). Observational methodologies in education: Analysis of interactions. *Global Journal of Arts Humanity and Social Sciences*, 4(9), 640–646.
- Franklin, B. (1994). Kinder und Entscheidungen – Entwicklung von Strukturen zur Stärkung von Kinderrechten. In C. Steindorff (Ed.), *Vom Kindeswohl zu den Kinderrechten* (pp. 43–66). Luchterhand.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*. Mondadori.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia dell'oppresso*. EGA Editore.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. Edizioni Gruppo Abele.
- Furfaro, R. (2022). *La buona scuola: Cambiare le regole per costruire l'uguaglianza*. Feltrinelli.
- Gabrielli, F. (2024). *Le dimensioni della povertà educativa. Opportunità ed esclusione dei minori con background migratorio*. Roma TrE-Press.
- Gade, C. B. N. (2011). The historical development of the written discourses on Ubuntu. *South African Journal of Philosophy*, 30(3), 303–329.
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': Rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137–150.
- Gandini, L. (2011). The Atelier: A conversation with Vea Vecchi. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (pp. 303–316). Praeger.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Polity Press.
- Geiss, I. (1974). *The Pan African Movement: A history of Pan Africanism in America, Europe, and Africa*. Methuen.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium*. Barbara Budrich.
- Goffman, E., & Bontempi, M. (2018). *Stigma: Note sulla gestione dell'identità degradata*. Ombre Corte.
- Gordon, L. R. (2021). *Freedom, justice, and decolonization*. Routledge.
- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. In M. Gomolla & F-O Radtke (Eds.), *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (pp. 30–53). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gozzelino, G. (2020). *In viaggio verso Sud. Una ricerca tra pedagogia e cooperazione internazionale*. Progedit.
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21, 211–223.
- Grosfoguel, R., Hernández, R. A., Alimonda, H., Dussel, E., Lugones, M., & Walsh, C. (2012). *Lugares descoloniales: espacios de intervención en las Américas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gross, B. (2022). *Eterogeneità e disuguaglianze educative. Prospettive dalla pedagogia interculturale*. FrancoAngeli.

- Grubba, L. S., & Pellenz, M. (2023). Children's rights under the prism of fraternity and care. *Revista de Direito*, 15(2), 1-31.
- Grumo, R. (2022). Disuguaglianze e integrazione nelle aree periferiche urbane. Dinamiche territoriali e esperienze comparate. *Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 25, 179-200.
- Gu, X. (2022). "Save the children!": Governing left-behind children through family in China's great migration. *Current Sociology*, 70(4), 513-538.
- Guha, R., & Spivak, G. C. (2002). *Subaltern studies. Modernità e (post)colonialismo*. Ombre Corte.
- Henderson, P. C. (2006). South African AIDS orphans: Examining assumptions around vulnerability from the perspective of rural children and youth. *Childhood*, 13(3), 303-327.
- Holmes, A. G. D. (2020). Researcher positionality – A consideration of its influence and place in qualitative research – A new researcher guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1-10.
- Homan, S. (2025, August 18). Why positioning identity matters in decolonising research and knowledge production: How to write a 'positionality statement'. *The Equality Institute*. <https://www.equalityinstitute.org/how-to-write-a-positionality-statement-and-why-positioning-identity-matters-in-decolonising-research-and-knowledge-production/> (ultima consultazione: 29/11/2015).
- Honwana, A. (2012). *The time of youth: Work, social change and politics in Africa*. Kumarian Press.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- hooks, b., & Nadotti, M. (2020). *Elogio del margine-scrivere al buio*. Tamu Edizioni.
- hooks, b. (2023). *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*. Meltemi.
- Hopkins, L., & Sriprakash, A. (2015). *The poor child. Education, poverty and international development series*. Routledge.
- ILO (2015). *Child labour in agriculture*. International Labour Organization. <https://www.ilo.org/international-programme-elimination-child-labour-ipecc/sectors-and-topics/child-labour-agriculture> (ultima consultazione: 31/10/2025).
- Imoh, T. D. A. (2016). From the singular to the plural: Exploring diversities in contemporary childhoods in sub-Saharan Africa. *Childhood*, 23(3), 455-468.
- Imoh, A. T. D., & Okyere, S. (2020). Towards a more holistic understanding of child participation: Foregrounding the experiences of children in Ghana and Nigeria. *Children and Youth Services Review*, 112, 104927, 1-7.
- Imoh, A. T. D., Tetteh, P. M., & Oduro, G. Y. (2022). Searching for the everyday in African childhoods: Introduction. *Journal of the British Academy*, 10(2), 1-11.
- Iori, V. (2008). Fragilità invisibili e rischi di esclusione sociale: Nuove sfide per i servizi. In V. Iori & M. R. Rampazi (A cura di), *Nuove fragilità e lavoro di cura* (pp. 13-34). Unicopli.
- Iori, V., & Rampazi, M. (A cura di). (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Unicopli.
- Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. In G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi, & T. Jokela (Eds.), *The lure of Lapland: A handbook of Arctic art and design* (pp. 1-10). Pohjolan Painotuote Oy.
- Josefsson, J., & Wall, J. (2020). Empowered inclusion: Theorizing global justice for children and youth. *Globalizations*, 17(6), 1043-1060.
- Kaime, T. (2005). The convention on the rights of the child and the cultural legitimacy of the children's rights in Africa: Some reflections. *African Human Rights Law Journal*, 5(2), 221-238.
- Kallio, K. P. (2012). Desubjugating childhoods by listening to the child's voice and the childhoods at play. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 11, 81-109.
- Kant, I. (1904). *The educational theory of Immanuel Kant* (4th ed.). J. B. Lippincott.

- Kassa, S. C. (2017). Drawing family boundaries: Children's perspectives on family relationships in rural and urban Ethiopia. *Children and Society*, 31, 171–182.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kesby, M., Gwanzura-Ottomoller, F., & Chizororo, M. (2006). Theorising other, 'other childhoods': Issues emerging from work on HIV in urban and rural Zimbabwe. *Children's Geographies*, 4(2), 185–202.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Educate or perish: Africa's impass and prospects*. UNESCO Regional Office for Education in Africa (Senegal), United Nations Children's Fund. UNESCO-UNICEF.
- Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (2007). *Participatory action research approaches and methods. Connecting people, participation and place*. Routledge.
- Korczak, J. (2013a). *Come amare il bambino*. Lui Editrice.
- Korczak, J. (2013b). *Il diritto del bambino al rispetto*. Lui Editrice.
- Krumer, N. M. (2021). *Speranza radicale. Lavoro sociale e povertà*. Erickson.
- Kuwali, D. (2014). Decoding Afrocentrism: Decolonizing legal theory. In O. Onazi (Ed.), *African legal theory and contemporary problems. Critical essays* (pp. 71–92). Springer.
- Lansdown, G., & Tobin, J. (2019). The rights to rest, leisure, play, recreation, and cultural life and the arts. In J. Tobin (Ed.), *The UN Convention on the rights of the child. A commentary* (pp. 1–25). Oxford University Press.
- Lefebvre, H. (2018). *La produzione dello spazio*. Pgreco.
- Leitch, R. (2008). Researching Children's Narratives Creatively through Drawings. In P. Thompson (Ed.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (pp. 37–59). Routledge.
- Lenette, C. (2022). Cultural safety in participatory arts-based research: How can we do better? *Journal of Participatory Research Methods*, 3(1), 1–15.
- Leoncini, S. (2013). Le tecniche visuali in ambito educativo: riferimenti ad alcune ricerche attuali per indagare le relazioni educative/Visual techniques in education: A literary review of recent researches and an inquiry on educational relation. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 11(1), 257–262.
- Libardi, S. (2018). Quando e come la protezione delle bambine e dei bambini è un valore per gli adulti? *Desidades*, 11, 51–61.
- Liebel, M. (2020). *Decolonizing childhoods: From exclusion to dignity*. Policy Press.
- Liebel, M., Budde, R., Markowska-Manista, U., & Meade, P. (2023). *Childhoods of the global South. Children's rights and resistance*. Bristol University Press, Policy Press.
- Literat, I. (2013). "A pencil for your thoughts": Participatory drawing as a visual research method with children and youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 84–98.
- Lohmann, H., & Ferger, F. (2014). Educational poverty in a comparative perspective: Theoretical and empirical implications. *SFB 882 Working Paper Series*, 26. DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities. <https://files.core.ac.uk/download/pdf/19770749.pdf> (ultima consultazione: 29/11/2025).
- Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Il Mulino.
- Lucko, J. (2018). Positionality and power in PAR: Exploring the competing motivations of PAR stakeholders with Latinx middle school students in Northern California. In *Education | Faculty Conference Presentations*, 4. <https://scholar.dominican.edu/education-faculty-conference-presentations/4/> (ultima consultazione: 29/11/2025).
- Lugones, M. (2007). Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, 22(1), 186–209.
- Lundt, B. (2016). Ich bin dann mal da! Vom schwierigen Ankommen weißer Lehramtsstudierender in Ländern Afrikas und von der Aufgabe des Faches Geschichte angesichts der Agenda 2030. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15, 31–45.

Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 14(3), 311–321.

Luthuli, K., Phewa, N., & Pithouse-Morgan, K. (2020). ‘Their drawings were eloquent’: Learning about drawing as an arts-based self-study method for researching with children. *Studying Teacher Education*, 16(1), 48–65.

Mac Fadden, I. (2014). Marginalità urbana e nuove povertà. Sociologia degli spazi e dei legami sociali. *M@gm@ Rivista internazionale di scienze umane e sociali*, 12(2). https://www.magma.analisiqualitativa.com/1202/article_10.htm. (ultima consultazione: 30/10/2025).

Macleod, C. M. (2010). Primary goods, capabilities, and children. In H. Brighouse & I. Robeyns (Eds.), *Measuring justice. Primary goods and capabilities* (pp. 1–25). Cambridge University Press.

Magatti, M. (Ed.). (2007). *La città abbandonata: Dove sono e come cambiano le periferie italiane*. Il Mulino.

Maia, C. (2018). Povertà educativa e cultura condivisa dell’educazione: Il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide. *Ricerche pedagogiche*, LII(208–209), 153–171.

Maldonado-Torres, N. (2005). Frantz Fanon and CLR James on intellectualism and enlightened rationality. *Caribbean Studies*, 149–194.

Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21, 240–270.

Maldonado-Torres, N. (2013). A modo de comentario inicial. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (Tomo I)* (pp. 11–14). Editorial Abya-Yala.

Magaldi, D., & Berler, M. (2020). Semi-structured interviews. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 4825–4830). Springer.

Marcialis, P. (2020). Educazione, inclusione, comunità. Lavorare con il territorio. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, & C. Palmieri (A cura di), *L’educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell’inclusione sociale* (pp. 125–138). Guerini Scientifica.

Masabo, C. (2018). *Contesting the Neo-Orientalism? Combination of work and school in rural Tanzania*. Paper presented at Orientalism, Neo-Orientalism and Post-Orientalism in African, Middle East, Latin American, Asian/Chinese Studies Conference. Center for Global Studies, Shanghai University, China, May 17–18.

Masini, B. (2006). *La bambina di burro: e altre storie di bambini strani*. Ragazzi.

Matutini, E. (2020). Lotta alla povertà educativa: Il ruolo della promozione delle capacità e delle aspirazioni. *Welfare e ergonomia*, 6(1), 71–80.

Mayaka, B., Uwihangana, C., & van Breda, A. D. (Eds.). (2023). *The Ubuntu practitioner: Social work perspectives*. IFSW.

Mayo, M. (2001). Children’s and young people’s participation in development in the south and in urban regeneration in the north. *Progress in Development Studies*, 1(4), 279–293.

Mbembe, A. (2010). *Sortir de la Grande Nuit. Essai sur l’Afrique Décolonisée*. La Découverte.

McNiff, S. (2008). Art based research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 1–10). Sage Publications.

Meintjes, H., & Giese, S. (2006). Spinning the epidemic: The making of mythologies of orphanhood in the context of AIDS. *Childhood*, 13(3), 407–430.

Mellino, M. (2005). *La critica postcoloniale*. Meltemi.

Mercer, J. (2007). The challenges of insider research in educational institutions: Wielding a double-edged sword and resolving delicate dilemmas. *Oxford Review of Education*, 33(1), 1–17.

Mignolo, W. (1999). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Duke University Press.

- Mignolo, W. (2001). Coloniality of power and subalternity. In I. Rodríguez (Ed.), *The Latin American subaltern studies reader* (pp. 424–444). Duke University Press.
- Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2), 449–514.
- Mignolo, W. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. (2013). Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. In W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 1–21). Routledge.
- Mignolo, W., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Milani, L. (2019). *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Progedit.
- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education: Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2, 444–457.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25–35.
- Molinari, P. (2023). Disseminare luoghi accoglienti nei contesti urbani difficili per “uscire dai margini”. *Documenti geografici*, 2, 305–323.
- Morelli, G., Rogoff, B., & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in children’s access to work or involvement in specialized child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 264–274.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children’s services to children’s spaces. Public policy, children and childhood*. Routledge-Falmer.
- Munari, B. (1971). *Codice ovvio*. Einaudi letteratura.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Laterza.
- Munari, B. (2019). *Rose nell’insalata*. Corraini.
- Muraca, M. (2017a). Decoloniale: Proposte politico-pedagogiche. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (A cura di), *Gli alfabeti dell’intercultura* (pp. 199–208). Edizioni ETS.
- Muraca, M. (2017b). Generare sapere dalla differenza coloniale. *Orizzonti pedagogici decoloniali. Civitas educationis. Education, politics and culture*, 6(1), 133–150.
- Muraca, M. (2021). Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire. *Encyclopaideia*, 25(61), 81–96.
- Nandy, A. (2007). Reconstructing childhood: A critique of the ideology of adulthood. In *Traditions, tyranny, and utopias: Essays in the politics of awareness* (pp. 1–20). Oxford University Press.
- Nanni, W., & Pellegrino, V. (2018). La povertà educativa e culturale: Un fenomeno a più dimensioni (pp. 91–184). Caritas Italiana, Rapporto Povertà in attesa.
- Ndaba, W. J. (1994). *Ubuntu in comparison to western philosophies*. Ubuntu School of Philosophy.
- Nestvogel, R. (1996). Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster und ihre Darstellung zwischen Idealisierung und Abwertung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 19(2), 15–24.
- Nieuwenhuys, O. (2013). Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. *Childhood*, 20(1), 3–8.
- Nieuwenhuys, O., & Hanson, K. (2023). Living rights theory. In S. Balagopalan, K. Wells & J. Wall (Eds.), *The Bloomsbury handbook of theories in childhood studies* (pp. 167–180). Bloomsbury.

- Ngutuku, E. M. (2020). *Rhizomatic cartographies of children's lived experience of poverty and vulnerability in Siaya*. Erasmus University Rotterdam.
- Nzegwu, N. (1995). Recovering Igbo traditions: A case for indigenous women's organizations in development. In M. C. Nussbaum & J. Glover (Eds.), *Women, culture, and development* (pp. 444-465). Oxford University Press.
- Nussbaum, M., & Glover, J. (Eds.). (1995). *Women, culture, and development: A study of human capabilities*. Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (1995). Introduction. In M. C. Nussbaum & J. Glover (Eds.), *Women, culture, and development: A study of human capabilities* (pp. 1-15). Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2003a). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9, 33-59.
- Nussbaum, M. (2003b). Women's education: A global challenge. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 29(2), 325-355.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- 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.
- Nyamu, I. K., & Wamahiu, S. P. (2022). What might a decolonial perspective on child protection look like? Lessons from Kenya. *Childhood*, 29(3), 423-438.
- Odera Oruka, H. (Ed.). (1990). *Sage philosophy: Indigenous thinkers and modern debate on African philosophy*. Brill Academic.
- Oliverio Ferraris, A. (2008). *La sindrome lolita. Perché i nostri figli crescono troppo in fretta*. Rizzoli.
- Oliverio, S. (2010). L'inclusione interculturale come frontiera educativa. In M. Striano (A cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (pp. 52-79). FrancoAngeli.
- Olsen, F. (1995). Children's rights: Some feminist approaches to the United Nations Convention on the Rights of the Child. In P. Alston, S. Parker, & J. Seymour (Eds.), *Children's rights and the law* (pp. 192-220). Oxford University Press.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa: Teoria e pratiche*. Liguori.
- Orsenigo, J. (2020). Lo spazio pedagogico tra inclusione ed esclusione. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, & C. Palmieri (A cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 49-62). Guerini Scientifica.
- Otiende, J. E., Wamahiu, S. P., & Karugu, A. M. (1992). *Education and development in Kenya: A historical perspective*. Oxford University Press.
- Pacchi, C., & Ranci, C. (A cura di). (2017). *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo*. Franco Angeli.
- Palmieri, C. (2020a). Rappresentazioni sociali, pregiudizi e stereotipi: La costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione. *Processi formativi e scienze dell'educazione - Educare nel margine*, 5, 31-48.
- Palmieri, C. (2020b). Pensare l'inclusione sociale come esperienza educativa: Modelli antropologici e pedagogici. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, & C. Palmieri (A cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 108-124). Guerini Scientifica.
- Panikkar, R. (1982). Is the notion of human rights a western concept? *Diogenes*, 30(120), 75-102.

- Paradise, R., & Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37(1), 102–138.
- Paragano, D. (2019). Gli invisibili delle città: La marginalità urbana oltre la ghettizzazione. *Documenti geografici*, 2, 11–32.
- Patera, S. (2022). *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. FrancoAngeli.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Pellegrino, V. (2018). Fragilit  educative e culturali nelle famiglie povere con figli adolescenti nelle periferie urbane. Tre casi studio: Bari, Bologna e Roma. In W. Nanni & V. Pellegrino (A cura di), *La povert  educativa e culturale: Un fenomeno a pi  dimensioni* (pp. 91–184). Caritas Italiana, Rapporto Povert  in attesa.
- Pescarmona, I. (2020). Walking the talk. Le pratiche cooperative in una prospettiva di giustizia sociale. In M. Aglieri & A. Augelli (A cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 83–93). FrancoAngeli.
- Petrillo, A. (2018). *La periferia nuova. Disuguaglianza, spazi, citt *. FrancoAngeli.
- Piaget, J. (1928). *Judgement and reasoning in the child*. Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. Routledge and Kegan Paul.
- Pietropolli-Charmet, G. (2013). *La paura di essere brutti. Gli adolescenti e il corpo*. Raffaello Cortina.
- Pignalberi, C. (2023). Capability approach e Capability ecosystem: Una nuova progettualit  pedagogica per contrastare l'emergenza della povert  educativa. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, 27(53), 73-86.
- Pippa, S., & Daddi, I. (2024). Il Capability Approach e la questione dell'agency dei bambini. In E. Biffi (A cura di), *L'educazione tra sostenibilit  e giustizia sociale* (pp. 32–47). FrancoAngeli.
- Portera, A. (2017). Educazione e pedagogia interculturale. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 299-309). Edizioni ETS.
- Przybylinski, S., & Sidortsov, R. (2023). The capabilities approach. In J. Ohlsson & S. Przybylinski (Eds.), *Theorising justice. A Primer for Social Scientists* (pp. 124–138). Bloomsbury.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, 21(2–3), 168–178.
- Quijano, A. (2008). Coloniality of power, Eurocentrism, and social classification. In M. Mor  a, E. Dussel, & C. J uregui (Eds.), *Coloniality at large: Latin America and the postcolonial debate* (pp. 181–224). Duke University Press.
- Rabello De Castro, L. (2020). Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, 27(1), 48–62.
- Rabello De Castro, L. (2021). Decolonising child studies: Development and globalism as orientalist perspectives. *Third World Quarterly*, 42(11), 2487–2504.
- Rabello De Castro, L. (2024). Development research with children from a decolonial perspective: Experimentation with knowledge and learning to think otherwise. In T. Abebe, A. Dar & K. Wells (Eds.), *Routledge handbook of childhood studies and global development* (pp. 32–45). Routledge.
- Radcliffe, S. A. (1997). Different heroes: Genealogies of postcolonial geographies. *Environment and Planning A*, 29, 13–31.
- Rampazi, M. R. (2008). Una sfida per la ricerca: Analizzare la vulnerabilità sociale. In V. Iori & M. R. Rampazi (A cura di), *Nuove fragilità e lavoro di cura* (pp. 35–54). Unicopli.
- Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M., & Vandeveld, S. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 16(4), 518–534.
- Reynaert, D., Desmet, E., Lembrechts, S., & Vandenhoe, W. (2015). Introduction: A critical approach to children's rights. In W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynaert, & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (pp. 1–23). Routledge.

Rivoltella, P. C. (2020). Dipendenza mediatica e povertà cognitiva?: Appunti sul rapporto tra media digitali ed economia della conoscenza. *Scholé: Rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 39–57.

Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice. The capability approach re-examined*. Open Book Publishers.

Rowe, W. E. (2014). Positionality. In D. Coghlan & M. Brydon-Miller (Eds.), *The Sage Encyclopedia of Action Research* (p. 628). Sage Publications.

Rubin, H. J., & Rubin, C. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Sage Publications.

Ruíz, E. (2021). Postcolonial and decolonial theories. In K. Q. Hall (Ed.), *The Oxford handbook of feminist philosophy* (pp. 541–551). Oxford University Press.

Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22–29.

Sabatano, F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Guerini e Associati.

Said, E. W. (1977). Orientalism. *The Georgia Review*, 31(1), 162–206.

Sall, E. (2002). Kindheit in Afrika – Konzepte, Armut und die Entwicklung einer Kinderrechtskultur. In K. Holm & U. Schulz (Eds.), *Kindheit in Armut weltweit* (pp. 81–101). Leske + Budrich.

Sannipoli, M. (2019). Le povertà educative tra condizioni e situazioni: Verso una possibile lettura coevolutiva. In M. Amadini, S. Ferrari, & S. Polenghi (A cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 95–106). Pensa MultiMedia.

Satta, C. (2023). La sfida (mancata) della sociologia dell'infanzia in Italia: Ritardi e potenzialità di una prospettiva «dal» margine. *Meridiana: Rivista di storia e scienze sociali*, 107(2), 140–159.

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*. Save The Children Italia Onlus.

Save The Children. (2015). *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Save The Children Italia.

Save the Children. (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio: Le periferie dei bambini*. Treccani.

Savin-Baden, M., & Howell-Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.

Savyasaachi, & Mandel Butler, U. (2014). Decolonizing the notion of participation of children and young people. In E. K. M. Tisdall, A. M. Gadda, & U. Mandel Butler (Eds.), *Children and young people's participation and its transformative potential. Learning from across countries* (pp. 44–60). Palgrave Macmillan.

Scanagatta, S. (1992). Vecchie e nuove povertà: Una riflessione concettuale sullo stato moderno. *Studi di sociologia*, 61–76.

Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libera Editrice Fiorentina.

Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Il Mulino.

Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.

Sen, A. (2022). *La mia casa è il mondo. Un'autobiografia*. Mondadori.

Senghor, L. S. (1964). *On African socialism*. Praeger.

Seppälä, T., Sarantou, M., & Miettinen, S. (Eds.). (2021). *Arts-based methods for decolonising participatory research*. Routledge.

Serpell, R., & Adamson-Holley, D. (2015). African socialization values and nonformal educational practices: Child development, parental beliefs, and educational innovation in rural Zambia. *Labouring and learning, Geographies of Children and Young People*, 10, 1–22.

- Serpell, R. (2018). Situated understanding of human development in Africa: Systematic inquiries at the nexus of psychology, social science and history. *Culture & Psychology*, 24(3), 382–397.
- Shehu, E. (2020). Seconde generazioni: Tra povertà educative e possibilità di vita. In L. Di Profilo (A cura di), *Povertà educativa: Che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 365–391). Mimesis.
- Silva, C. M., Deluigi, R., & Zaninelli, F. L. (A cura di). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Junior-Bambini.
- Simenone, D. (2020). Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. In M. Aglieri & A. Augelli (A cura di), *A scuola dai maestri: la pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. FrancoAngeli.
- Sinclair, T. (2004). *Participation in practice: Children and young people as partners in change*. Save the Children UK.
- Sirignano, F. M. (2018). Pedagogia e politica. Tra nuovi (web) populismi e vecchie povertà. In S. Ulivieri (A cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 109-117). Pensa Multimedia.
- Smith, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo*. Corraini.
- Søndergaard, E., & Reventlow, S. (2019). Drawing as a facilitating approach when conducting research among children. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-11.
- Sorzio, P., & Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Carocci.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini Scientifica.
- Spanò, E., Romito, M., & Pitzalis, M. (2023). Per un'educazione meridiana: Sguardi da Sud. *Meridiana: Rivista di storia e scienze sociali*, 107(2), 9–34.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165.
- Spyrou, S., Rosen, R., & Cook, D. T. (Eds.). (2018). *Reimagining childhood studies*. Bloomsbury Academic.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (2002). Ethics and politics in Tagore, Coetzee, and certain scenes of teaching. *Diacritics*, 32(3), 17–31.
- Spivak, G. C. (2004). *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*. Meltemi.
- Spivak, G. C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Harvard University Press.
- Strauss, A., & Corbin, M. J. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage Publications.
- Striano, M. (2010). L'inclusione sociale come problema pedagogico e come emergenza educativa, introduzione. In M. Striano (A cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (pp. 7–8). FrancoAngeli.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project technical paper 12: The final report-effective pre-school education*. EPPE Project.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Tedla, E. (1995). *Sankofa: African thought and education*. Peter Lang.

- Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. James Currey.
- Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249–264.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Toffano Martini, E., & De Stefani, P. (2017). *Ho fiducia in loro. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*. Carocci.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Guerini studio.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Carocci.
- Tripi, M. (2022). Povertà educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: Radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale. In M. Fiorucci, S. Nanni, M. Traversetti & A. Vaccarelli (A cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 10 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 45–50). Pensa Multimedia.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, enero 24–28, Lima. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>
- Tullet, H. (2015). *La fabbrica dei colori. I laboratori di Hervé Tullet*. L'ippocampo.
- Underhill-Sem, Y. T. R. R. O. T. (2020). Audacity with obligation: Decoloniality in Pacific geographies. Response to Sarah Radcliffe and Tracey Skelton. *Singapore Journal of Tropical Geography*, 41(3), 339–340.
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. General Assembly resolution 44/25. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (ultima consultazione: 30/10/2025).
- Valentine, K., & Meinert, L. (2009). The adult North and the young South: Reflections on the civilizing mission of children's rights. *Anthropology Today*, 25(3), 23–28.
- Verhoef, H. (2005). 'A child has many mothers': Views of child fostering in northwestern Cameroon. *Childhood*, 12, 369–390.
- Villar, A. (2016). Educational poverty as a welfare loss: Low performance in the OECD according to PISA 2012. *Modern Economy*, 7, 441–449.
- Wall, J. (2006). Childhood studies, hermeneutics, and theological ethics. *The Journal of Religion*, 86(4), 523–548.
- Wall, J. (2008). Human rights in light of childhood. *International Journal of Children's Rights*, 16(4), 523–543.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131–152.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. Relazione presentata al XII Congreso ARIC-Asociación Internacional pour la Recherche Interculturelle. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Walsh, C. (Ed.). (2013a). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (Tomo I)*. Editorial Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013b). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (Tomo I)* (pp. 23–68). Editorial Abya-Yala.
- Walsh, C. (2023). On justice, pedagogy, and decolonial(izing) praxis. *Educational Theory*, 73(4), 511–529.
- Walsh, C., & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista educación, política y sociedad*, 5(2), 171–194.
- Wainaina, B. (2022). *How to write about Africa*. Random House.

- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387.
- Watzlawick, P. (1997). *Istruzioni per rendersi infelici*. Feltrinelli Editore.
- Weisner, T. S. (1997). Support for children and the African family crisis. In T. S. Weisner, C. Bradley, & C. P. Kilbride (Eds.), *African families and the crisis of social change* (pp. 22–44). Bergin and Garvey.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Cortina.
- Wiredu, K. (1996). *Cultural universals and particulars: An African perspective*. Indiana University Press.
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2009). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In A. James & P. Christensen (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 10–39). Routledge.
- Woodhead, M. (2010). Foreword. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (pp. ixx–xxii). Routledge.
- Young, R. (2001). *Postcolonialism*. Blackwell.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Il Mulino.
- Zaninelli, F. L. (2022). Bambini, genitori e insegnanti: Una pluralità di soggetti. In C. M. Silva, R. Deluigi, & F. L. Zaninelli (A cura di), *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi* (pp. 43–84). Junior-Bambini.
- Zelizer, V. A. (2009). *Vite economiche. Valore di mercato e valore della persona*. Il Mulino.
- Zoletto, D. (2011). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Edizioni ETS.
- Zoletto, D. (2015). Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia. In M. Catarci & E. Macinai (Eds.), *Le parole chiavi della pedagogia interculturale. Temi e problemi della società multiculturale* (pp. 93–112). Edizioni ETS.
- Zoletto, D. (2017). Contesti eterogenei. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 155–161). Edizioni ETS.
- Zoletto, D. (2022). Comunità educanti e complessità: Spunti in prospettiva pedagogico-interculturale. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 404–410.
- Zuccoli, F. (2023). Mario Lodi: La capacità di valorizzare i linguaggi dei bambini. In M. Fiorucci, I. Loiodice, & M. Ladogana (A cura di), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi* (pp. 178–189). Pensa Multimedia.

Ringraziamenti

Il primo ringraziamento va alla prof.ssa Rosita Deluigi, per avermi accompagnata e supportata in tutte le fasi della ricerca. La possibilità di fare affidamento sulle sue competenze, sulla sua esperienza in queste ed altre latitudini, e sulla sua attenta supervisione ha contribuito a rendere questo percorso di dottorato estremamente significativo e trasformativo.

Grazie a tutte le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi che ho conosciuto (o ritrovato): avere la possibilità di incontrarvi e ascoltarvi mi ricorda ogni volta, come disse Korczack, la necessità di innalzarmi fino all'altezza dei vostri sentimenti.

Sono inoltre grata e riconoscente a tutte e tutti coloro che hanno collaborato a questa ricerca, per la generosità nella condivisione di conoscenze ed esperienze durante le interviste, per la preziosa partecipazione a ogni momento di riflessione e progettazione, e per aver avuto la motivazione e il coraggio di sperimentare "sconfinamenti" pedagogici oltre le quotidianità abituali. Grazie a Carlo Antuono, Alice Aquilanti, Ilaria Balducci, Martina Bonci, Laura Bugno, Domenico Capanna, Francesca Casamassima, Manuela Catalini, Federica Cerquetella, Valentina Cinti, Beatrice Cocciarini, Laura Copparoni, Wanda Cronio, Francesco Paolo Di Giovanni, Benard Oduor Dimba, Martina Ferrara, Sara Forlani, Antonia Giusino, Laura Lautizi, Davide Leone, Federica Marconi, Ilenia Marino, Giovanni Milone, Liliana Minutoli, Francesca Mondin, Richardson Mudibo, Francesca Munafò, Keneth Nyongesa Nyangweso, Elisabetta Pallotto, Giorgia Ragnetti, Esdra Sciortino, Paola Seri, William Timi, Vera Vaiano, Anne Wamalwa, John Paul Wasiro e tutte le altre persone che hanno contribuito a ogni tassello della ricerca.

Grazie alla mia famiglia, per l'immane sostegno e per insegnarmi a danzare tra radici e nomadismi, in particolare a mia zia Maria, la cui forza vitale è per me fonte di insegnamento e ispirazione.

Grazie a chi mi sta accanto da sempre, e a chi è appena arrivata. Siete àncore preziose.