
Etica della sostenibilità: contrasto alla povertà educativa e possibili scenari della praxis

Luana Di Profio

Dipartimento di Economia Aziendale
Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara
E-mail: luana.diprofio@unich.it

Abstract

The question of poverty and educational poverty, understood as insufficient learning, training and educational opportunities in the context of education and the closely related cultural and social dimension, find their particular place in the ethical and moral dimension of man, merging in the themes of guilt and responsibility, individual and collective, as the basis for a reflection that stages the real possibilities of historical-social change following careful and clear forms of critical reflection on the subject. Although, in fact, the de-legitimization and subsequent deconstruction of this economic system that benefits the few and disadvantages the many still appear to be utopian, almost as logical and abstract absurdities on which to argue without then feeling the need to arrive at a synthesis that has even the flavor of the implementation of logical conclusions, the repositioning of a problematizing and critical instance of reason remains essential, which always lies at the basis of every transformation process, both understood in subjective, collective and social terms, towards a reconsideration of principles of sustainability in an ethical-moral key.

Keywords – Educational poverty; Social justice; Sustainability; Social ethics; Responsibility; Equity

Paper type – Academic Research Paper

Sommario

Le questioni della povertà e della *povertà educativa*, intesa come insufficienza di apprendimenti, occasioni formative ed educative nell’ambito dell’istruzione e della dimensione culturale e sociale, strettamente correlate, trovano una loro precipua collocazione nella dimensione etica e morale dell’uomo, confluendo nei temi della *colpa* e della *responsabilità*, individuale e collettiva, come base per una riflessione che metta in scena le reali *possibilità* di cambiamento storico-sociale a seguito di attente e limpide forme di riflessione critica sul tema. Sebbene, infatti, la delegittimazione e la successiva destrutturazione di questo sistema economico che avvantaggia i pochi e svantaggia i molti appaiano ancora dalle tinte utopiche, quasi come assurdi logici e astratti su cui argomentare senza poi avvertire l’esigenza di pervenire a una sintesi che abbia anche il sapore dell’attuazione delle conclusioni logiche, resta essenziale la riproposizione di una istanza problematizzante e critica della ragione, che

sempre si pone alla base di ogni processo di trasformazione, intesa in termini sia soggettivi sia collettivi e sociali, verso una riconsiderazione dei principi di *sostenibilità* in chiave etico-morale.

Parole chiave – Povertà educativa; Giustizia sociale; Sostenibilità; Etica sociale; Responsabilità; Equità

Tipo di articolo – Articolo accademico

Article history:

Received 28 February 2022

Received in revised form 21 April 2022

Accepted 24 April 2022

Available online

1 Scenari di possibilità per il contrasto alla povertà educativa

Accostarsi al tema della *sostenibilità*, nelle sue svariate sfaccettature significa, in primo luogo, occuparsi dei diritti fondamentali della persona, dell'ambiente e dell'economia globale in un futuro possibile e auspicabile in cui far convergere gli obiettivi comuni, come già riconosciuto nel Rapporto Brundtland dal titolo *Our common future* del 1987, su principi universali di equità intergenerazionale e intragenerazionale, assicurando per tutti condizioni minime di sviluppo. L'aspetto sociale della sostenibilità, la direzione del benessere sempre più allargato e l'attenzione ai margini mettono in scena l'esigenza di affrontare il tema della povertà non solo come questione prettamente economica e politica, ma come fattore che, di fatto, genera delle profondissime ricadute sul piano individuale e collettivo, intaccando la possibilità stessa di orientare la propria esistenza all'interno di un sistema di *possibilità* minime garantite e di tutela dei diritti inalienabili della persona. Una delle dimensioni legate al concetto di *sostenibilità* di maggiore interesse che investono direttamente il piano pedagogico ed educativo riguarda l'urgente e preoccupante questione della *povertà educativa*, quale diretta conseguenza della costante e quasi inesorabile crescita della povertà sociale, sia assoluta sia relativa, a livello mondiale (Di Profio, 2020). *Povertà educativa* intesa come mancato accesso all'istruzione e come ridotta possibilità di vedersi garantite occasioni educative e formative essenziali a un sano e armonico sviluppo umano, in ragione dell'insufficienza di risorse economiche e materiali causa di numerose forme di ingiustizia sociale che si riverberano, in maniera altamente significativa e preponderante, sul destino di milioni di minori posti in condizioni di svantaggio e di fragilità economica, culturale e sociale.

Sebbene la povertà educativa non sia sempre determinata solo da fattori economici – si parla infatti sempre più frequentemente di *povertà educative*, il cui plurale va a sottolineare le varie e diverse forme di *povertà* nell'ambito dell'educazione e della formazione che non sono direttamente connesse alla dimensione finanziaria, ma che riguardano anche la qualità della formazione stessa – è innegabile che la variabile economica generi, di fatto, una criticità estremamente rilevante sul piano delle *possibilità* di vita e della crescita personale. Quello che immediatamente può essere compreso, anche soltanto a livello intuitivo, è che ci troviamo dinanzi a una situazione che va a determinare un profondo *vulnus* nell'azione di difesa e di tutela dei diritti fondamentali dell'infanzia e dell'adolescenza, sanciti già nella Convenzione internazionale ONU nel 1989, con particolari ricadute sul diritto all'istruzione, sul successo scolastico, sulla parità di condizioni, sull'*equità* e sul compito di garantire a tutti pari opportunità e pari diritti, come stabilito anche nei più recenti 17 Obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Cera, 2017).

Dal secondo Rapporto su *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, del Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Gruppo CRC), nella terza area dedicata

agli indicatori sulla povertà materiale ed educativa, si rileva, infatti, come il dato sulla povertà assoluta sia in costante aumento per i minorenni; in circa dieci anni la povertà minorile è aumentata di dieci punti percentuali e nel 2020 la povertà riguardava 1 milione e 337 mila minori, pari al 13,5% dei bambini e degli adolescenti in Italia.

E ancora, secondo il nuovo Rapporto Save the Children del novembre 2021, *Garantire il futuro dei bambini – Come porre fine alla povertà minorile e all'esclusione sociale in Europa*, aumenta vertiginosamente in Europa la povertà minorile, aspetto che rischia di vanificare tutti i progressi finora fatti sul tema dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, compreso il diritto all'istruzione che, di fatto, diventa la negazione stessa della vita in una spirale discendente di insuccessi, non solo scolastici, ma anche personali, professionali ed esistenziali in senso lato, spesso culminanti in forme svariate di disagio, abbandono scolastico, dispersione, devianza e criminalità minorile e adolescenziale (Bertolini, 1965; Bertolini & Caronia, 2013; Mastropasqua & Branchi, 2012; Iavarone e Girardi, 2018; Mesa et al., 2019; Sabatano & Pagano, 2019; Morniroli & Palmieri, 2020; Bruzzone & Finetti, 2020).

Quasi venti milioni di bambini e di adolescenti stanno crescendo in condizione di povertà; fra i più vulnerabili ed esposti alla povertà e alla povertà educativa troviamo gli under 18, i minori che crescono in famiglie numerose o monoparentali, bambini e bambine con background migratorio, con disabilità, minori appartenenti a minoranze etniche o che vivono nelle aree rurali più svantaggiate e nelle periferie urbane.

Secondo quanto evidenziato dall'indagine, milioni di bambini in tutta Europa non hanno alcun accesso o hanno un accesso limitato all'istruzione e ai servizi educativi per la prima infanzia che, anche quando presenti, risultano spesso di bassa qualità e non sufficienti a garantire equità e parità di condizioni. La nuova analisi di Save the Children mette anche in evidenza il ruolo dei servizi essenziali per affrontare la povertà e l'esclusione sociale, tra cui servizi per la prima infanzia, istruzione, assistenza sanitaria e alloggi adeguati da realizzarsi attingendo dalle risorse disponibili dell'Unione Europea, come la Garanzia europea per l'Infanzia (*Child Guarantee*), il Fondo sociale europeo Plus e il Piano d'azione del Pilastro europeo dei diritti sociali. L'Unione Europea si è infatti impegnata a far uscire dalla povertà almeno 5 milioni di bambini entro il 2030 e ha stanziato 88 miliardi di euro per il 2021-2027 per affrontare, tra le altre sfide prioritarie, anche la povertà minorile. Per migliorare la situazione dei bambini che vivono in condizioni di povertà ed esclusione sociale in Europa, Save the Children chiede ai governi di:

- adottare un *approccio olistico* per affrontare la povertà minorile;
- includere *adeguate misure* di riduzione della povertà minorile nei piani d'azione nazionali della Garanzia europea per l'Infanzia;

- promuovere e specificare in modo trasparente l'*allocazione delle risorse* per affrontare la povertà minorile;
- fissare *obiettivi nazionali ambiziosi* per la riduzione della povertà minorile;
- garantire la *sostenibilità delle riforme*, assicurando che le risorse finanziarie continuino a finanziare i servizi nel lungo periodo.

Importante riferimento nell'ambito del contrasto alla povertà e alla povertà educativa è quello dell'Osservatorio sulla povertà educativa #Conibambini, nato dalla collaborazione fra l'impresa sociale Con i Bambini e la Fondazione Openpolis per promuovere un dibattito sulla condizione dei minorenni in Italia, a partire dalle opportunità educative, culturali e sociali offerte. L'obiettivo è aiutare il decisore a mettere in atto politiche a sostegno dei bambini e dei ragazzi che vivono in stato di disagio, attraverso l'elaborazione di analisi e approfondimenti a disposizione di tutti coloro i quali, a diverso titolo, si confrontano sul tema della povertà educativa minorile. Uno degli ultimi progetti destinati a tal fine è quello di *S.C.A.T.T.I. (Scuola, Comunità, Attivazione, Territori, Innovazione), Raccomandazioni e buone pratiche per contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica* (2021; www.savethechildren.it), progetto selezionato dall'impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, sotto la supervisione di Save the Children, volto alla promozione di un modello di presa in carico globale dei minori fondato su processi di responsabilizzazione, rafforzamento e messa in rete di tutti gli attori coinvolti per mezzo di azioni partecipate e dialogiche di formazione, consulenza e buone prassi nella logica di una estesa e attiva *comunità educante*, protagonista nella pianificazione di forme di progettualità educativa su base territoriale. Tale progetto prevede, altresì, la costruzione di percorsi formativi indirizzati a genitori, operatori, insegnanti e altri attori sociali sui temi cardine della difesa dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, dell'educazione positiva e del diritto alla partecipazione.

La necessità di intervenire urgentemente ed equamente è posta dall'estrema rilevanza della ridotta possibilità formativa a livello globale, strettamente correlata alla povertà economica, che si sta pericolosamente traducendo nella più grande inversione di tendenza nello sviluppo umano, sia sul piano delle occasioni e delle opportunità di apprendimento, ma anche nell'ambito delle differenze di genere visto che, a parità di condizioni, le donne e le bambine risultano essere quelle che subiscono il maggiore svantaggio. Obiettivo del prossimo futuro dell'umanità, anche secondo quanto emerso dall'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile, dovrebbe allora essere quello di ridurre tali disparità per consentire, a *tutti*, non solo di principio, ma *de facto*, di potersi vedere aperte le porte dell'apprendimento, dell'istruzione e della formazione, unici strumenti a garanzia di un giusto ed equo

sviluppo umano, scisso dalle condizioni socio-economico-culturali di partenza, fattori che, il più delle volte, determinano invece i percorsi esistenziali e i *possibili* scenari futuri.

2 Alle origini delle disparità: le possibilità mancate

Più volte nel precedente paragrafo abbiamo utilizzato, volutamente, il termine evocativo *possibilità*, per richiamarsi a quell'*essere possibile* che si colloca nella percezione soggettiva della realtà, dei *possibili* che si ampliano o si riducono nei teatri esistenziali di ognuno. In tale concetto possono racchiudersi svariati significati nascosti nelle sue diverse accezioni e nelle sue pieghe ermeneutiche, dalla possibilità come supposizione astratta e/o concreta alla possibilità come potere di, avere facoltà di, avere opportunità. Dal vocabolario Treccani leggiamo che con la parola *possibilità* possiamo intendere “il fatto di esser possibile, la caratteristica di ciò che può esistere, realizzarsi, avvenire. [...]. La condizione, la facoltà, il potere di fare una cosa. [...]. Capacità, forze, mezzi di cui si dispone e che mettono in grado di fare qualcosa” (www.treccani.it, voce “possibilità”). Nella sua connotazione più propriamente filosofica, invece, con il termine *possibilità* si vuole intendere quella categoria esistenziale fondamentale dell'essere e dell'esser-ci che definisce i contorni della nostra esperienza nel mondo e del mondo all'interno delle categorie generali di spazio e tempo. Il *possibile*, infatti, si presenta come quella istanza tipicamente umana che si colloca in un asse spazio-temporale tale da consentire all'uomo la sua autodeterminazione, delineando il proprio percorso esistenziale in quell'insieme di possibili, sartrianamente (Sartre, 1964) limitati dalla *situazione* posta in essere e dalle condizioni di partenza, che si offrono, cioè, come opzioni spendibili nell'economia delle scelte soggettive, più o meno limitate dalla realtà. La libertà dell'uomo, che trova espressione nella sua *praxis*, nell'azione concreta fra l'esercizio della propria volontà e l'idea di progettualità, si scontra quindi con i limiti imposti proprio dalle condizioni originarie, contingenze esistenziali che, al di là di ogni possibile interpretazione fatalistica ascrivibile all'arcaico concetto di *necessità*, spesso trovano il loro fondamento nella radicalizzazione e reiterazione di profondissime e diffuse forme di disuguaglianza e di ingiustizia sociale.

La rilettura della *dottrina dell'azione* sartriana, con il suo inno all'azione antideterministica, alla responsabilità dell'uomo nella estrinsecazione della sua autodeterminazione ci riporta, contestualmente, alla considerazione lucida e oggettiva dei punti di partenza, intesi come *sfondi esistenziali* sopra i quali si giocano i destini individuali e l'offerta delle possibilità. Acquisire coscienza rispetto alla propria condizione conferisce all'azione la sua direzione, anche nell'accresciuta capacità di chiedere, reclamare e pretendere la difesa e la tutela dei propri diritti, in qualche modo negati e alienati da un sistema sociale ed economico ingiusto, per addivenire *coscienza intenzionale*, tesa alla costruzione di una realtà altra,

fatta di possibilità attuali e di nuove possibilità future in un moto dialettico capace di opporre una qualche forma di resistenza allo *status quo*.

Così il campo dei possibili è il fine verso cui l'agente supera la sua situazione oggettiva. E questo campo, a sua volta, dipende dalla realtà sociale e storica. [...]. Superando il dato verso il campo dei possibili e realizzando una possibilità fra tutte, l'individuo si oggettiva e contribuisce a fare la storia: il suo progetto assume allora una realtà che l'agente forse ignora e che, mediante i conflitti che manifesta e genera, influenza il corso degli eventi (Sartre, 1963, pp. 78-79).

Nella *categoria del possibile*, dunque, come spiegava anche il filosofo esistenzialista tedesco Karl Jaspers (1883-1969), si stabiliscono i criteri del vivere, del progettare e del tendere verso il futuro (Jaspers, 2000; Torre, 1981; Di Profio, 2008); l'assenza della quale si traduce irrimediabilmente in *angoscia esistenziale*, assunta come perdita della possibilità stessa, sentimento così frequentemente dominante in tante esistenze fragili e ferite, presso i poveri e gli emarginati del mondo ai quali, semplicemente e mostruosamente, è stata sottratta la *possibilità*, quale agente e motore di vita. Occorre allora creare le condizioni per quella famigerata *parità di condizioni di partenza*, mai comunque sanabile fino in fondo, che possa enfatizzare equamente il *potenziale* intrinseco delle persone messe nelle condizioni di poter estrinsecare talenti, intelligenze, aspirazioni e capacità colmando quel gap materiale, culturale ed economico di base che fa della *situazione* un luogo esistenziale privo di *possibilità* e, dunque, anche privo di futuro.

Il mancato o ridotto accesso alle occasioni educative e formative, la difficoltà a rispondere alle occasioni culturali e di apprendimento, emarginazione, povertà, abbandono scolastico (*drop out*), dispersione scolastica, insieme all'assenza di *possibilità* legate all'espansione delle occasioni di vita e a un'armonica costruzione della propria identità, ci offrono uno scenario in cui la condizione minorile, al di là dei proclama, ci appare in tutta la sua fragilità, restituendoci una visione chiara e distinta delle realtà nelle quali, con estrema facilità, un minore in condizione di svantaggio può scivolare, ritrovandosi dentro meccanismi e perversi circoli viziosi fatti di determinismi socio-economici e culturali prestabiliti, esiti di avversi e nefasti destini percepiti spesso come immutabili.

Poste queste premesse diventano impensabili, e a dire il vero impropri, concetti quali riscatto sociale, ascesa sociale e determinazione realistica del *merito* poiché le iniquità sulle opportunità di crescita, apprendimento, formazione e sviluppo non consentono di poter vedere affermato alcun principio di *meritocrazia* che, per potersi sostenere, dovrebbe *in primis* garantire un concetto logico a esso antecedente, che è quello di *equità sociale*. Già don Lorenzo Milani, sulla scia dei ricchi e roboanti anni Sessanta, scriveva in *Lettera a una professoressa* (Milani, 1967, p. 7): “non c'è nulla che sia più

ingiusto quanto far parti uguali fra diseguali”. Una denuncia sociale, un moto di ribellione e di rivolta che metteva sotto accusa l’intero sistema scolastico, istituzione che, insieme alle altre, contribuiva al mantenimento dello *status quo*, avvantaggiando i già avvantaggiati e consegnando all’insuccesso scolastico, e poi esistenziale, i già svantaggiati, come un ospedale che cura i sani e lascia morire i malati, lasciandoli al loro magro destino. Aspetti che, insieme, come afferma lo studioso Leonardo Becchetti, si trasformano “in un formidabile motore di disuguaglianza” (Becchetti, 2016, p. 15), giacché, come precisa Maurizio Franzini, professore ordinario di Politica economica, “la società è fortemente immobile perché le condizioni familiari di origine pesano tantissimo sul destino personale” (Cefaloni, 2016, p. 42).

Va da sé che la mancanza di “cura” effettiva ed efficace abbia prodotto una crescita esponenziale della povertà e delle disuguaglianze sociali anche in termini specifici di *opportunità* di vita, di istruzione e formazione necessari alla messa in moto dell’ascensore sociale in uno scenario sociale caustico e terribile dove, invece, il proprio destino, nella gran parte dei casi, lo si eredita (Cefaloni, 2016, p. 68).

Se questo è quello che può osservarsi a livello micro e macro sociale, diventa indispensabile e urgente lavorare a un radicale ripensamento degli assetti economici attuali in garanzia dei diritti minimi delle persone, con particolare attenzione verso le categorie fragili quali minori, anziani e donne. L’obiettivo dovrà dunque essere quello di creare nuove condizioni economiche fondate sulla riproposizione degli antichi, ma mai del tutto appresi, principi etici di equità e dignità umana posti alla base del superamento di una visione economica ruotante intorno al concetto di *homo oeconomicus*, il cui senso dell’esistenza si misura con l’accumulo dei suoi beni materiali (Cefaloni, 2016). Come precisa Vittorio Pelligra, professore di Politica economica dell’Università di Cagliari:

Se vogliamo combattere la povertà in maniera efficace, occorre concentrarsi sulla disuguaglianza delle opportunità, sulle differenze dei punti di partenza, sulle disparità di condizioni iniziali. Sono queste disuguaglianze che producono, in Italia, ricchi e poveri, e che determinano una polarizzazione sempre più accentuata, sentieri di crescita e sviluppi differenti e, in definitiva, esiti ingiusti (Pelligra, 2016, p. 82).

La povertà e la disuguaglianza sono le conseguenze di un sistema sociale ingiusto. La prima di queste ingiustizie ha a che fare con la differenza fra i punti di partenza. È come se si svolgesse una gara di velocità nella quale alcuni corridori partono a 100 metri dal traguardo, altri a 150 e altri a 300. La si può ritenere una competizione giusta? (Pelligra, 2016, p. 85).

3 Possibilità e aspettative di vita tra volontà e pensiero critico: sentieri della *praxis*

Una delle questioni più controverse nell'ambito degli studi sulla correlazione fra povertà, povertà educativa e successo esistenziale, inteso come piena espressione di sé nei diversi assi dell'esistenza soggettiva, scolastico, formativo, personale, familiare, relazionale, professionale, riguarda proprio quella che tenta un'analisi focalizzata sulle *aspettative di vita* dei giovani e delle famiglie in condizione di povertà. Come spiegato, la povertà, intesa come condizione capace di arginare, ridurre, spegnere o vanificare del tutto la *possibilità*, ovvero il senso della propria azione nel mondo, rappresenta certamente un ostacolo, più o meno insormontabile, non solo rispetto alle aspettative di vita, ma anche alla loro stessa costituzione in termini anche soltanto astratti. Un'*impossibilità di pensare il possibile* che spegne ogni forma di vocazione all'azione, al progetto, alla costruzione, alla spinta volitiva. La volontà, infatti, strettamente connessa all'idea di *possibile*, rappresenta il centro dinamico dell'intera personalità che si sviluppa, e può svilupparsi, come espressione dell'*autorealizzazione* (Assagioli, 1977). Spesso ridotta negli angoli di remote speranze sopite, la volontà appare come un oceano interiore fatto di maree, di alti e bassi, di spinte e di arresti, di rassegnazioni o di entusiasmi spesso *decisi* da condizioni sfavorevoli che, di fatto, più che lasciare alla volontà il suo spazio, si traducono in situazioni stringenti che imbrigliano la volontà stessa per lasciare spazio alla soddisfazione dell'immediato bisogno e alla necessità. La volontà è, dunque, un'istanza umana condizionata da vari fattori che riguardano anche le caratteristiche soggettive, la personalità, la forza interiore, la resilienza personale che ciascuno di noi può spendere, nell'ottica economica della psiche, nell'affrontare le criticità dell'esistenza. La volontà è allora qualcosa che può sorgere e risorgere dalle proprie ceneri come risorsa interna imprescindibile, moto di cambiamento e di autotrascendenza che fa di sé non la somma cronologica dei propri eventi di vita, ma il risultato di un insieme di scelte determinate dal principio di volontà. Una volontà capace di spegnersi e di risvegliarsi, "forse nel mezzo di una crisi" (Assagioli, 1977, p. 14) o quando "il pericolo minaccia di paralizzarci" (*Ibidem*) per reimpossessarsi dell'esistenza propria, ferita, annichilita, mortificata per risalire "dalle profondità misteriose del nostro essere [...] che ci permette di fermarci risolutamente sull'orlo del precipizio o di affrontare un aggressore con calma e decisione" (*Ibidem*), pronta alla lotta e all'azione determinata.

E tuttavia, sebbene sia insita nell'uomo una vocazione specifica all'autotrascendimento (Di Profio, 2017), al superamento dialettico di sé e delle condizioni date, permane uno stato di inerzia inconscia, psichica, sociale, economica e culturale che rende l'espressione della volontà un'abilità sottoposta a varie forme di cesura, nella sua difficile e problematica possibilità di esplicitarsi pienamente nella realtà

concreta. Dalla domanda kantiana “Cosa posso conoscere?”, per similitudine e assonanza ci si potrebbe chiedere “Cosa posso fare? Cosa mi è dato di fare a partire dalla mia condizione di partenza?”. Al di là del mito americano del *self-made man*, quanta possibilità hanno le persone che vivono in condizione di svantaggio sociale, economico e culturale, che vivono ai margini, fuori dai centri di quella società che corre veloce, di poter mettere in atto delle vere scelte che non abbiano il sapore del *ripiego*, dell’*impossibilità di*, dell’*emergenza*? È *L’uomo a una dimensione* del filosofo Herbert Marcuse, l’alienato da sé e dal mondo, dai propri bisogni, come dalle proprie autentiche ambizioni, che viene consegnato alle periferie, non solo metropolitane, ma esistenziali, a cui viene impedito di poter semplicemente *pensare* un futuro, *immaginare* un futuro, *sognare* un futuro, *realizzare e porre in essere* un futuro *non condizionato dalla situazione*.

Quando Marcuse, nel 1964, descriveva, con sottili analisi psicologiche, storiche, culturali e antropologiche, il destino de *L’uomo a una dimensione* (Marcuse, 1964) ci parlava, infatti, di una umanità ridotta all’assunzione acritica del modello economico dominante, quello della società industriale, capace di sovvertire i bisogni, di modificare la struttura del pensiero, di annullare la critica e quindi di reiterare se stessa per mezzo di un appoggio collettivo reso inconsapevole da una salda opera di indottrinamento. Contesto in cui il *pensiero negativo*, che si oppone e resiste, e il potere critico della *Ragione* vengono schiacciati e ridotti a un conciliante silenzio in un’esistenza *a una sola dimensione*. Una realtà che, in altri termini e negli stessi anni, il pedagogista brasiliano Paulo Freire, esponente della pedagogia critica, ascriveva alla dinamica fra *oppressi e oppressori* nel testo *La pedagogia degli oppressi* del 1970 (Freire, 1973, 2002), dove l’opera di *coscientizzazione* delle masse, dei poveri, degli emarginati, dei non beneficiati dalla ricchezza, rappresentava il primo livello di una lotta per i diritti e per l’equità sociale.

Dunque, non è affatto immaginabile parlare di aspettative di vita, prospettive future, possibilità di sviluppo e di crescita personale, merito, possibilità di sviluppare i propri talenti e di mettere in scena le proprie ambizioni, esprimere le proprie peculiarità senza che venga assunto come principio assoluto quello stabilito dall’art. 3 della nostra Costituzione in cui si legge che “è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. Principio che chiede, insieme alla rimozione degli ostacoli, la necessità di stabilire nuove condizioni sociali, economiche e culturali per la libera espressione della persona umana, *il diritto umano sussistente*, secondo Antonio Rosmini, restituendo alla *possibilità* la sua imprescindibilità, mettendo tutti nella condizione minima di *potere*.

4 Una questione etica: orizzonti di giustizia e di responsabilità nel contrasto alle disuguaglianze

“Perché noi – cittadini degli Stati ricchi d’Occidente – non troviamo per lo meno preoccupante il fatto che un mondo da noi così fortemente dominato gravi su così tante persone con tali inadeguate e inferiori posizioni di partenza?” (Pogge, 2010, p. 6), si chiedeva il filosofo morale Thomas Pogge in una domanda dalle fortissime implicazioni etiche e morali. La sua risposta, cruda ed estremamente realistica, è tale da generare profonde riflessioni che interrogano direttamente le nostre coscienze, increspandole laddove in esse si collocano sentimenti quali indifferenza, banalizzazione, semplificazione, negazione di quei problemi fondamentali dell’esistenza che riguardano quella parte di umanità relegata ai margini. L’essere umano non direttamente toccato dal problema della povertà, infatti, spiega Pogge, “non ritiene moralmente obbligatoria la sua estirpazione. E non potremo avvertire la sua estirpazione come moralmente obbligatoria finché non troveremo la sua persistenza, e l’inesorabile aumento della disuguaglianza globale, abbastanza preoccupanti da meritare una seria riflessione morale” (*Ibidem*).

Il problema si colloca, dunque, nella dimensione etica e morale dell’uomo, in particolare nella deliberazione soggettiva di quanto, come e cosa innalzare a *problematica morale saliente*. Un profondo egoismo soggettivo e sociale sarebbe, per Pogge, alla base della scelta di ciò che assurge a problema morale, valutazione che dipenderebbe, in larga misura, dalle diverse condizioni economiche e materiali di partenza. Mentre nella ricchezza, di norma, si farebbe fatica a riconoscere nella riduzione della povertà e delle disuguaglianze un problema anche di ordine morale, nella povertà, di norma, si vedrà il problema come moralmente rilevante. Differenza di percezione della realtà che si accentua con la prossimità o la distanza dalle condizioni di povertà, da quella povertà vista e sentita come vicina, come la diretta visione del prossimo che soffre a cui è negata anche la pura sussistenza materiale, fonte e garante di qualsiasi altra *possibilità* di vita, che rafforzerebbe tutte le diverse *tendenze razionalizzanti* utili alla “giustificazione” e alla “legittimazione” di queste profonde e ormai radicali disuguaglianze innalzate a pura *necessità* senza colpa, in quanto, di norma, chi non *vede* la povertà e non è *cosciente* dei suoi effetti sui destini umani non è portato a ritenerla un problema etico determinante.

Questo generale atteggiamento di negazione e di razionalizzazione della povertà e delle sue dirette conseguenze, come evidenziato da Pogge, ci rimanda a un’altra questione cruciale, quella della *colpa*, sedimentata all’interno delle zone d’ombra dell’uomo, luogo del rimosso, alla quale è connesso un altro principio fondamentale, quello della *responsabilità*. Quanta colpa e quanta responsabilità abbiamo nella reiterazione storica e sociale della povertà e dei suoi incalcolabili effetti sul piano umano? Sulla questione della colpa è utile richiamare alcune monografie che ci riportano alla considerazione di quella

consapevolezza della colpa, intesa come esito di un'intima e sentita riflessione morale capace di esprimere un *giudizio di valore* sopra le cose assumendosene la responsabilità. In tal senso, si propongono, a titolo esemplificativo, due saggi fondamentali, quello di Karl Jaspers, *La colpa della Germania* (Jaspers, 1947), sul finire della seconda guerra mondiale, poi riedito con il titolo *La questione della colpa* (Jaspers, 1996), e quello dei coniugi Mitscherlich del 1967, *Germania senza lutto. Psicoanalisi del postnazismo* (Mitscherlich, 1970). Tema oggi di grandissima attualità viste le pericolosissime recrudescenze guerrafondaie alle quali proprio in questi giorni stiamo assistendo in Ucraina, situazione che produrrà, a livello globale, un aumento della povertà e della fame nei paesi più poveri del mondo allontanando, di fatto, la possibilità di attuazione degli Obiettivi dell'Agenda 2030. Nella questione della colpa Jaspers compie una lucida riflessione sui crimini di guerra commessi, sulle condotte naziste di gerarchi, esercito, Gestapo, milizia SS (*Schutz-Staffel* – “schiera di protezione”) e popolazione intera rilevando una generale assenza di sentimento di colpa o di responsabilità rispetto agli eventi a loro ascritti. Non afflitti dal peso della colpa e nonostante Norimberga, processo in cui, nel rimando alla gerarchia dei comandi veniva gestita la difesa soggettiva rispetto alle responsabilità personali, la *colpa* diventava un costrutto astratto non ascrivibile alle condotte umane agite. Richiamandosi alla questione della *responsabilità* politica, morale e metafisica, nella chiarezza dell'*autocoscienza*, Karl Jaspers riproponeva, invece, la necessità di avvertire il peso della colpa che egli distingueva in: *colpa criminale* (di chi ha commesso un crimine o vi ha partecipato); *colpa politica* (che attiene alla colpa non solo dello Stato o degli Stati, ma dell'intera cittadinanza, talvolta complice o silente); *colpa morale* (connessa alla sfera individuale rispetto al comportamento messo in atto dinanzi a una chiara ed evidente forma di ingiustizia o di sopruso; colpa che chiama direttamente in causa la coscienza, che può agire moralmente solo quando “coscienza educata”); *colpa metafisica* (sentita da chi si sente parte dell'universo umano e che fa dell'altro se stesso).

La consapevolezza della colpa, compresa e assimilata alla *coscienza* attraverso un serio e onesto lavoro interiore, diventava per Jaspers un momento di presa di coscienza critica sulle cose tale da non reiterarne gli effetti, proiettandoli direttamente sul futuro dell'umanità, in quella visione etico-morale che fa della storia una maestra di vita. Posizione poi espressa anche dai Mitscherlich nell'analisi psicologica della rimozione della colpa per mezzo di forme di diniego, negazioni e derealizzazioni, riletture e ricostruzioni della realtà prive di ogni fondamento, poste a difesa di sé medesimi da accuse morali e storiche non elaborabili in termini di consapevolezza piena di sé e delle proprie verità interiori, riassumibili nella funzione freudiana dei *meccanismi di difesa dell'Io*.

Finché ci sarà povertà grave e diffusa essa avrà i suoi apologeti che forniranno giustificazioni sempre più raffinate alla vita e alla condotta di chi, ricco, ha disegnato l'ordine istituzionale che la fa persistere. Abbattere queste razionalizzazioni e sfidare gli atteggiamenti diffusi a esse associati può sembrare una lotta senza fine. [...]. Tuttavia, la lotta non è né inutile né infinita. [...]. La fine di questa lotta arriverà rapidamente, una volta che la povertà sarà terminata. Le difese astute appariranno allora grottesche così come ci appaiono oggi la difesa del razzismo, del sessismo, della schiavitù, del colonialismo e del genocidio; e ciò che sembra un eccentrico e utopico progetto sarà un modello di ciò che la giustizia comanda (Pogge, 2010, p. 40).

Dunque, non è mera sottigliezza analitica quella di rimandare la questione della povertà e della povertà educativa, strettamente correlate, a una loro precipua collocazione nella dimensione etica e morale dell'uomo, confluendo nei temi della *colpa* e della *responsabilità*, individuale e collettiva, come base per una riflessione che metta in scena le reali *possibilità* di cambiamento storico-sociale a seguito di attente e limpide forme di riflessione critica sul tema. Sebbene, infatti, la delegittimazione e la successiva destrutturazione di questo sistema economico che avvantaggia i pochi e svantaggia i molti appaiano ancora dalle tinte utopiche – quasi come assurdi logici e astratti su cui argomentare senza poi avvertire l'esigenza di pervenire a una sintesi che abbia anche il sapore dell'attuazione delle conclusioni logiche – resta essenziale la riproposizione di quella istanza problematizzante e critica della ragione, che sempre si pone alla base di ogni processo di trasformazione, intesa in termini sia soggettivi sia collettivi e sociali.

Il ricorso alla *ragione* richiede, tuttavia, la distinzione fondamentale fra una *ragione calcolante* e una ragione che potremmo definire *ragione interrogante*. Come scrive Mortari, la *ragione calcolante* trova espressione in una forma di “pensiero che si occupa di garantire il dominio sulle cose, ma non si cura di accedere al loro senso. La ragione calcolante è mossa dall'ansia di dominio, dal desiderio di tenere sotto controllo gli eventi, da una volontà di potenza che deve far presa sulle cose. È rispetto a questo tipo di ragione che tutte le cose, viventi e non viventi, sono ridotte a mera risorsa, dal momento che non sarebbero di alcun valore se non per quello che noi possiamo fare di loro” (Mortari, 2008, p. XIII). Diversa da quella ragione che abbiamo definito *interrogante*, mossa da un pensiero non dominato da logiche di dominio, ma da un sentito “desiderio di significato, ossia la tensione a cercare modi esistentivi capaci di inverare l'esistenza” (*Ibidem*), espressione piena e compiuta dell'*essere desti* e pienamente consapevoli, capaci di dirigere l'azione secondo precisi orientamenti etici. L'essenza del pensare nella *ragione interrogante* si misura infatti direttamente con la capacità di *interrogare le questioni di significato*, che sono direttamente connesse alle questioni etiche e valoriali e all'ideale socratico di *vita buona* intorno a quelle *verità per esistere* e a quelle *verità esistenziali* che “aiutano a tessere l'esperienza con fili di senso” (Mortari, 2008, p. 14). Ci troviamo, dunque, dinanzi alla necessità

di aprirci a un uso del *pensiero radicalmente critico*, interrogante, problematizzante, dirompente, indocile, che va oltre le assunzioni implicite e i modelli di pensiero dominanti, mettendoli in discussione con la forza argomentativa del dubbio. “Il pensare radicalmente critico – precisa Luigina Mortari – svolge la funzione di disordinare sistemi standardizzati di pensieri, ma anche la funzione più corrosiva e distruttiva di mettere radicalmente in discussione le idee. Per esplicitare la *funzione disordinante* del pensare, Socrate ricorre alla metafora del vento: *i venti in sé sono invisibili, tuttavia ciò che essi fanno è manifesto e in certo modo noi avvertiamo il loro avvicinarsi*” (Mortari, 2008, p. 22; corsivo mio). Un vento del pensiero capace di seminare *fermenta cognitionis*, idee che fecondano le menti di pensieri altri.

5 Fioritura umana ed equità nell’etica aristotelica

Alla base di queste riflessioni etiche e morali troviamo un’altra questione centrale nelle riflessioni di Thomas Pogge, quella sulla *fioritura umana*, espressione che si ritrova anche in numerosi testi di Save the Children, intesa come *possibilità* di pervenire alla propria autorealizzazione e che include le dimensioni umane del benessere, della salute, della tutela dei diritti umani fondamentali, dell’equità e dell’istruzione, fattori che concorrono alla definizione di sé e della propria identità e quindi alla propria e personale *fioritura umana*. La questione della *fioritura* sintetizza in un *unicum* indissolubile riflessioni etiche e personali insieme a riflessioni di natura politica e istituzionale, nella loro capacità di favorire o, al contrario, inibire il diritto assoluto di *poter* lavorare alla propria fioritura personale, andando poi a confluire nel concetto più generale di *giustizia*.

Nell’origine aristotelica di fioritura umana troviamo, infatti, una corrispondenza fattuale fra etica, giustizia, virtù e realizzazione umana, quali aspetti fondanti del concetto di *paideia* (Fermani, 2017); scopo dell’educazione doveva essere quello di favorire il pieno sviluppo della persona, principale condizione della *felicità*. Pervenire alla felicità esistenziale significava, *in primis*, vedersi garantite possibilità educative inserite in una formazione compiuta finalizzata alla realizzazione della *vita buona*, caratterizzata dalla piena e totale espressione di sé, insieme all’acquisizione delle *virtù etiche e dianoetiche*. Mentre le prime erano impegnate nel governo delle passioni e della scelta del *giusto mezzo*, come orientamento generale del giusto vivere, le seconde erano legate alla vita intellettuale, all’esercizio della ragione, alla sapienza, all’arte, alla conquista della saggezza e alla scienza. La felicità, quindi, in senso aristotelico appare direttamente connessa alla formazione umana delle virtù:

[...] valorizzazione delle proprie risorse e il loro ritrovamento ad un livello più alto. In questo senso si può anche dire che essere felici significa *diventare ciò che si è*. Diventare ciò che si è, infatti, significa ritrovare nella propria natura, insieme, ma in sensi diversi, il *punto di partenza* e il *punto di arrivo* del proprio percorso formativo, che in questo senso non può che consistere in un diventare, sempre di più e sempre meglio, in modo *sempre più equilibrato ed armonico*, se stessi (Fermani, 2017, p. 219).

A tal fine, lo stesso Aristotele associava alla piena realizzazione di sé il possesso di minime e sufficienti condizioni materiali, detti *beni esteriori* necessari alla volontà umana di pervenire alla massima espressione di sé. Nell'*Etica Nicomachea* troviamo, infatti, accanto ai *beni dell'anima*, i beni spirituali che riguardavano la contemplazione pura, anche i *beni esteriori* e i *beni del corpo*, definiti come *beni strumentali* (Aristotele, 1996, p. 71). Scrive Aristotele: “È sufficiente avere quanto basta alla virtù, poiché sarà felice la vita di chi agisce conformemente alla virtù” (p. 399).

Per stabilire un principio universalmente valido in garanzia di questo *quanto basta*, Aristotele ci rimanda ai concetti di *giustizia distributiva* e *giustizia correttiva* (o *commutativa*), massima espressione delle *virtù etiche*, in cui si evince come l'ingiustizia si esprima nel mancato rispetto del principio di uguaglianza, sintetizzato nella giusta misura e nel giusto mezzo, scarto che dovrebbe essere colmato nella giustizia correttiva che dovrebbe ristabilire l'equilibrio e l'equità fra guadagno e perdita, quello che in termini contemporanei definiremmo *giustizia sociale*:

E l'uguaglianza dovrà essere la stessa, tra le persone come tra le cose: infatti, il rapporto tra le cose deve essere lo stesso che quello fra le persone. Se queste, infatti, non sono uguali, non avranno cose uguali; ma le lotte e le recriminazioni è allora che sorgono: o quando persone uguali hanno o ricevono cose non uguali, o quando persone non uguali hanno o ricevono cose uguali. [...]. In conclusione, il giusto è un che di proporzionale (Aristotele, 1996, p. 195).

Commettere ingiustizia significa avere di più, subirla avere di meno. Da qui si perviene al concetto di *equità*, correttivo *morale* che ristabilisce l'equilibrio fra condizioni attingendo da un'istanza superiore della *coscienza etica* (Guardini, 1958) organo della *scelta*, della *deliberazione* (Chionna, 2014) e della *responsabilità* (Jonas, 1990).

Non poter godere di condizioni minime materiali ed economiche significa, in termini aristotelici, trovarsi nell'*impossibilità* stessa di formarsi e di lavorare alla libera costituzione e costruzione della propria idea di sé e del proprio ideale di felicità umana ed esistenziale, ricadendo in quello che viene mirabilmente sintetizzato nei *Pañcatantra*, raccolta di fiabe indiane: “le buone qualità di un povero

possono sì esistere, ma non risplendono; così come dal sole le creature, le buone qualità sono illuminate dalla ricchezza?” (Delbono & Lanzi, 2007, p. 189).

E di esempi di questa difficoltà e/o impossibilità a *risplendere* sono piene, in campo letterario, le opere di Ignazio Silone che, con la sua intensa, cruda e realistica prosa, a tratti utopica e rassegnata insieme, ha aperto uno squarcio, sempre più attuale, nella riflessione intorno alle condizioni di giustizia e di equità sociale, descrivendo la vita dei poveri, dei contadini, di chi non era nelle condizioni di *potersi* difendere da abusi e soprusi poiché privi di istruzione, resi incapaci di comprendere e di usare la parola quale strumento primario di difesa e di resistenza.

Nel saggio *Ripensare il progresso* (Silone, 2018d), scritto fra il dicembre del 1960 e il marzo del 1961, Silone però, contrariamente a quanto fatto nei suoi precedenti romanzi, scriveva sulla moderna società del benessere, rilevandone tutte le profonde contraddizioni. Si trattava del racconto-resoconto di quella nuova società, quella del secondo dopoguerra, che potremmo definire del boom economico, del progresso e della tecnologia, dei beni di massa, dell’industrializzazione diffusa, della diffusione della comunicazione di massa e di una cultura e di costumi sempre più tipicamente borghesi. E dopo aver tanto parlato di *povertà* a Silone non restava che parlare di *ricchezza* e di quelli che egli definiva “inconvenienti dell’opulenza” (Silone, 2018d, p. 13). Divenne per Silone un *problema insidioso* quello dei rapporti fra *benessere collettivo* e *vita morale* dell’uomo. L’idea di progresso aveva già manifestato le sue profonde contraddizioni nella distanza, sempre più aperta, fra ricchezza e povertà nei diversi territori e nelle diverse aree geografiche a livello planetario: arretratezza economica, miseria e abbandono di tutti quelli che non risultavano i *beneficiari* di quella visione utilitaristica che mira al “massimo della felicità per il massimo numero di persone”, come nel noto motto di Jeremy Bentham. Una *teoria della giustizia* che, di fatto, non affronta il problema di quella parte di mondo e di società non beneficiaria di vantaggi economici, sottolineando quella dimensione di *egoismo* individuale e sociale che spesso caratterizza chi non subisce lo svantaggio, la disuguaglianza, l’ingiustizia sociale. Tuttavia, da questi assunti, Silone ricordava che:

Nessuna requisitoria contro gli inconvenienti del benessere potrà mai far rimpiangere la miseria a chi ne abbia una qualche esperienza o nozione. La critica della società agiata può essere giustificata, è anzi lodevole, quando è rivolta contro il quietismo e l’autocompiacimento, e quando tende a mantenere viva l’esigenza che ogni progresso si debba misurare in ultima istanza dall’accrescimento della libertà e della moralità dell’uomo; ma è falsa e assolutamente inaccettabile se svaluta l’importanza delle vittorie parziali già riportate sulla miseria e ne scoraggia il raggiungimento nei paesi ancora alle prese con la fame, le epidemie, l’ignoranza. [...]. *L’edonismo dell’uomo sazio è spesso disgustoso; ma non bisogna dimenticare che la privazione del necessario*

può a sua volta creare un'ossessione animalesca che non consente di pensare ad altro” (Silone, 2018d, pp. 194-195; corsivo mio).

In conclusione, si riporta una parte densa di principi e di valori tratta dal discorso di insediamento del secondo mandato del Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, tenuto dinanzi al Parlamento il 3 febbraio 2022, in cui sono contenuti moniti, speranze, orientamenti e necessarie nuove direzioni di senso verso cui dirigere l'intervento sociale, politico, istituzionale, educativo e pedagogico per il prossimo futuro, facendo della *dignità umana* un imprescindibile e inderogabile *fondamento*:

[...] affinché la modernità sorregga la qualità della vita e un modello sociale aperto, animato da libertà, diritti e solidarietà, è necessario assumere la lotta alle disuguaglianze e alle povertà come asse portante delle politiche pubbliche. [...]. Tanti, troppi giovani sono sovente costretti in lavori precari e malpagati, quando non confinati in periferie esistenziali. È doveroso ascoltare la voce degli studenti, che avvertono tutte le difficoltà del loro domani e cercano di esprimere esigenze, domande volte a superare squilibri e contraddizioni. La pari dignità sociale è un caposaldo di uno sviluppo giusto ed effettivo. Le disuguaglianze non sono il prezzo da pagare alla crescita. Sono piuttosto il freno per ogni prospettiva reale di crescita.

Nostro compito – come prescrive la Costituzione – è rimuovere gli ostacoli.

Accanto alla dimensione sociale della dignità, c'è un suo significato etico e culturale che riguarda il valore delle persone e chiama in causa l'intera società. [...].

Dignità è diritto allo studio, lotta all'abbandono scolastico, annullamento del divario tecnologico e digitale. [...]. Dignità è contrastare le povertà, la precarietà disperata e senza orizzonte che purtroppo mortifica le speranze di tante persone. [...]. La dignità, dunque, come pietra angolare del nostro impegno, della nostra passione civile (<https://www.quirinale.it/elementi/62298>).

Bibliografia

- Alcock, P., & Siza, R. (Cur.). (2009). *Povertà diffuse e classi medie*. Franco Angeli.
- Aristotele. (1996). *Etica Nicomachea* (Edizione a cura di C. Mazzarelli). Rusconi.
- Assagioli, R. (1977). *L'atto di volontà*. Astrolabio.
- Atkinson, A. B. (2015). *Disuguaglianza. Che cosa si può fare?* Raffaello Cortina Editore.
- Baldini, M., & Toso, S. (2009). *Disuguaglianza, povertà e politiche pubbliche*. il Mulino.
- Becchetti, L. (2016). Povertà o disuguaglianza? In C. Cefaloni (Cur.), *Povertà* (pp. 15-31). Città Nuova.
- Benassi, D. (2005). La povertà in un contesto ricco. In D. Benassi (Cur.), *La povertà come condizione e come percezione. Una survey a Milano* (pp. 15-36). Franco Angeli.

- Bertolini, P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Malpiero.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2013). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Franco Angeli.
- Biondi, L. (2002). 1929-1944: il quindicennio svizzero di Ignazio Silone. Tra narrativa e cultura europea. In P. Bagnoli, E. Bertinelli, L. Biondi, C. Ceccuti, V. Esposito, F. Peloso, J. Rawson, & P. Vittorelli, *Per Ignazio Silone* (pp. 49-63). Edizioni Polistampa, Fondazione Spadolini Nuova Antologia.
- Bosco, N., & Negri, N. (2004). *Corsi di vita e vulnerabilità sociale. Metodi per lo studio dinamico dei rischi di povertà*. Guerini Scientifica.
- Brandolini, A., & Saraceno, C. (2007). *Povertà e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*. il Mulino.
- Brandolini, A., Saraceno, C., & Schizzerotto, A. (2009). *Dimensioni della disuguaglianza in Italia: povertà, salute, abitazione*. il Mulino.
- Bruzzone, D., & Finetti, S. (2020). *La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo*. In L. Di Profio (Cur.), *Povertà educativa: Che fare: analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 59-102). Mimesis.
- Caruso, S. (2012). *Homo oeconomicus. Paradigmi, critiche, revisioni*. Firenze University Press.
- Cefaloni, C. (Cur.) (2016). *Povertà*. Città Nuova.
- Cera, R. (2017). Povertà educative, sviluppo sostenibile ed educazione informale degli adulti. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 20-29.
- Chionna, A. (2014). *Scelta e responsabilità: le sfide educative del ventunesimo secolo*. In G. Elia (Cur.), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 45-57). Franco Angeli.
- Deaton, A. (2005). *La grande fuga. Salute, ricchezza e origini della disuguaglianza*. il Mulino.
- Delbono, F., & Lanzi, D. (2007). *Povertà, di che cosa? Risorse, opportunità, capacità*. il Mulino.
- Desmet, H., & Poirtois, J. P. (2005). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Edizioni Del Cerro.
- Di Nicola, G. P., & Danese, A. (2011). *Ignazio Silone. Percorsi di una coscienza inquieta*. Effatà Editrice.
- Di Profio, L. (2008). Angoscia esistenziale, categoria del possibile ed adinamia. In L. Di Profio, *L'educazione che deprime. Analisi psico-pedagogica dell'Oblomovismo* (pp. 103-133). ESA.
- Di Profio, L. (2017). *Pedagogia dell'autotrascendimento. Devianza e criminalità nei mal amati: una rieducazione possibile*. Pensa Multimedia.
- Di Profio, L. (2020). Povertà educativa e fioritura umana. Le possibilità dell'uguaglianza per il pieno sviluppo umano. In L. Di Profio (Cur.), *Povertà educativa: Che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 103-133). Mimesis Edizioni.
- Fermani, A. (2017). L'educazione come cura e come piena fioritura dell'essere umano. Riflessioni sulla Paideia in Aristotele. *Educação e Filosofia*, 31(61), 187-232.
- Franzini, M. (2013). *Disuguaglianze inaccettabili. L'immobilità economica in Italia*. Laterza.
- Franzini, M., Granaglia, E., & Raitano, M. (2014). *Dobbiamo preoccuparci dei ricchi? Le disuguaglianze estreme nel capitalismo contemporaneo*. il Mulino.

- Franzini, M., & Pianta, M. (2016). *Disuguaglianze. Quante sono, come combatterle*. Laterza.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Mondadori. (1^a ed. or. 1970).
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Giustini, C. (2012a). Alfabetizzare è coscientizzare. In C. Giustini, & A. Tolomelli, *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi. Riflessioni di pedagogia sociale* (pp. 121-134). Franco Angeli.
- Giustini, C. (2012b). Educazione e povertà: esercizi di approssimazione. In C. Giustini, & A. Tolomelli, *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi. Riflessioni di pedagogia sociale* (pp. 137-160). Franco Angeli.
- Giustini, C. (2012c). La strada e i margini come luoghi educativi. In C. Giustini, & A. Tolomelli, *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi. Riflessioni di pedagogia sociale* (pp. 161-177). Franco Angeli.
- Gnocchi, R., & Mari, G. (2016). *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*. Vita e Pensiero.
- Gorrieri, E. (2002). *Parti uguali fra disuguali. Povertà, disuguaglianza e politiche redistributive nell'Italia di oggi*. il Mulino.
- Guardini, R. (1958). *La coscienza*. La Scuola.
- Hendren, N., & Sprung-Keyser, B. (2020). A Unified Welfare Analysis of Government Policies. *Quarterly Journal of Economics*, 135(3), 1209-1318.
- Giannantonio, V. (2004). *La scrittura oltre la vita. Studi su Ignazio Silone*. Loffredo Editore.
- Grimoldi, L. (2013). *Storia e utopia. Saggio sul pensiero di Ignazio Silone*. Mimesis Edizioni.
- Iavarone, M. L., & Girardi, F. (2018). Povertà educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale. *Rivista di Studi e Ricerche sulla criminalità organizzata*, 4(3), 23-44.
- Jaspers, K. (1947). *La colpa della Germania*. Edizioni Scientifiche Italiane.
- Jaspers, K. (1978). *Filosofia*. UTET.
- Jaspers, K. (1996). *La questione della colpa. Sulla responsabilità politica della Germania*. Raffaello Cortina Editore.
- Jaspers, K. (2000). *Psicopatologia generale*. Il Pensiero Scientifico Editore.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Einaudi.
- Lister, R. (2009). Dinamiche di povertà e agency. In P. Alcock, & R. Siza (Cur.), *Povertà diffuse e classi medie* (pp. 65-68). Franco Angeli.
- Maia, E. (2018). Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato fra vecchie e nuove sfide. *Ricerche pedagogiche*, (208-209), 153-171.
- Marcuse, H. (1964). *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*. Einaudi.
- Mastropasqua, I., & Branchi, M. G. (2012). *Svincolarsi dalle mafie. Pratiche educative con i minori coinvolti nella criminalità organizzata*. Gangemi Editore.
- McKay, S., & Clarke, H. (2009). Disabilità e tipologie familiari: note dal Regno Unito per la comprensione delle dinamiche familiari della povertà. In P. Alcock, & R. Siza (Cur.), *Povertà diffuse e classi medie* (pp. 101-121). Franco Angeli.

- Mesa, D., Battilocchi, G., & Triani, P. (2019). *L'impatto della povertà educativa sulle traiettorie di vita dei giovani*. In Istituto Giuseppe Toniolo, & I.G.T. (Cur.), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2019* (pp. 19-49), il Mulino.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L. (2005). *La parola fa eguali*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Mitscherlich, A. M. (1970). *Germania senza lutto. Psicoanalisi del postnazismo*. Sansoni. (1^a ed. or. 1967).
- Morlicchio, E. (2012). *Sociologia della povertà*. il Mulino.
- Morniroli, A., & Palmieri, A. (2020). Ribaltamenti: contro l'abbandono scolastico e la povertà educativa. *il Mulino*, 69(1), 73-83.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Raffaello Cortina Editore.
- Musaio, M. (2016a). Istantanee su infanzia, adolescenza e povertà: esercitarsi ad uno sguardo pedagogico. *Metis-Progedit*, 6(2).
- Musaio, M. (2016b). Le sfide della povertà e il contributo dell'antropologia pedagogica. In R. Gnocchi, & G. Mari (Cur.), *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa* (pp. 111-123). Vita e Pensiero.
- Pelligra, V. (2016). Una questione di priorità. In C. Cefaloni (Cur.), *Povertà* (pp. 67-68). Città Nuova.
- Pelligra, V. (2020, 20 maggio). E ora investiamo nel nostro bene più prezioso, i bambini. *Ilsole24ore.com*. https://www.ilsole24ore.com/art/e-ora-investiamo-nostro-asset-piu-prezioso-bambini-ADBZ1rS?refresh_ce=1
- Peloso, F. (2002). Don Orione, lo "strano prete", e i fratelli Secondino e Romolo Tranquilli. In P. Bagnoli, E. Bertinelli, L. Biondi, C. Ceccuti, V. Esposito, F. Peloso, J. Rawson, & P. Vittorelli, *Per Ignazio Silone* (pp. 111-157). Edizioni Polistampa – Fondazione Spadolini Nuova Antologia.
- Pogge, T. (2010). *Povertà mondiale e diritti umani. Responsabilità e riforme cosmopolite*. Laterza.
- Ridge, T., & Millar, J. (2009). Madri single che lavorano: uno studio longitudinale. In P. Alcock, & R. Siza (Cur.), *Povertà diffuse e classi medie* (pp. 123-137). Franco Angeli.
- Rigg, J., & Sefton, T. (2009). Dinamiche del reddito e ciclo di vita. In P. Alcock, & R. Siza (Cur.), *Povertà diffuse e classi medie* (pp. 75-79). Franco Angeli.
- Sabatano, F., & Pagano, G. (2019). *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*. Guerini e Associati.
- Saraceno, C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Feltrinelli.
- Sartre, J. P. (1963). *Critica della ragione dialettica. Teoria degli insiemi pratici*. il Saggiatore.
- Sartre, J. P. (1964). *L'esistenzialismo è un umanismo*. Mursia.
- Silone, I. (1960). *La volpe e le camelie*. Mondadori.
- Silone, I. (1965). *Uscita di sicurezza*. Vallecchi Editore.
- Silone, I. (2011). *Fontamara*. Arnoldo Mondadori.
- Silone, I. (2015). *Vino e pane*. Mondadori.
- Silone, I. (2016). *Il segreto di Luca*. Mondadori.

- Silone, I. (2017). *L'avventura di un povero cristiano*. Mondadori.
- Silone, I. (2018a). *Il dio che è fallito*. Edizioni di Comunità.
- Silone, I. (2018b). *Il seme sotto la neve*. Mondadori.
- Silone, I. (2018c). *La scuola dei dittatori*. Mondadori.
- Silone, I. (2018d). *Ripensare il progresso*. In I. Silone, *Uscita di sicurezza* (pp. 151-196). Mondadori.
- Silone, I. (2018e). *Una manciata di more*. Mondadori.
- Siza, R. (2009). La povertà delle classi medie e dei “ceti popolari”. In P. Alcock, & R. Siza (Cur.). *Povertà diffuse e classi medie* (p. 43). Franco Angeli.
- Sottocorno, M. (2020). Educazione inclusiva e povertà educativa. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti Passerini, & C. Palmieri (Cur.). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 185-199). Guerini e Associati.
- Stiglitz, J. (2013). *Il prezzo della disuguaglianza. Come la società divisa di oggi minaccia il nostro futuro*. Einaudi.
- Stiglitz, J. (2016). *La grande frattura. La disuguaglianza e i modi per sconfiggerla*. Einaudi.
- Tolomelli, A. (2012). Il paradigma della povertà tra Pedagogia e Politica. In C. Giustini, & A. Tolomelli, *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi. Riflessioni di pedagogia sociale* (p. 37). Franco Angeli.
- Torre, M. (1981). *L'angoscia nell'esistenzialismo*. In M. Torre, *Psichiatria, psicologia, psicopatologia, psichiatria clinica* (pp. 138-145). UTET.
- United Nations Development Programme (2020). *Covid-19 and Human Development: Assessing the crisis, Envisioning the Recovery*. UNDP.
- Vecchi, G. (2011). *In ricchezza e in povertà. Il benessere degli italiani dall'unità a oggi*. il Mulino.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2012). *La misura dell'anima. Perché le disuguaglianze rendono le società più infelici*. Feltrinelli.
- Williamson, G. (1992). *Ineguaglianza, povertà e storia. Le lezioni in memoria di Kuznets*. Giuffrè.