

II.4

Dispersione scolastica e giustizia sociale. Uno studio di caso nel campo delle scuole popolari *School drop-out and social justice.* *A case study in the field of popular schools*

Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

valeria.cotza@unimib.it

La ricerca muove da una riflessione sulle cause della dispersione scolastica per interrogarsi su come intervenire efficacemente a livello strutturale per prevenire situazioni di rischio o disagio educativo in minori tra i 14 e i 16 anni. L'articolo si apre presentando il fenomeno in questione e passando in rassegna la principale letteratura e normativa di riferimento, focalizzandosi sul tema delle variabili di contesto non tenute debitamente in conto. Il framework teorico emergente è la Social Justice Education di ascendenza critica e radicale, e in particolare la Social Justice nella formazione degli insegnanti, che porta alla luce la questione delle disuguaglianze e disparità socio-educative come prodotto di un paradigma pedagogico dominante, imperniato su una matrice economica e industriale. Il discorso delinea quindi una nuova prospettiva di equità e giustizia sociale, orientata verso una risemantizzazione del concetto di "dispersione", che può essere ben interpretata a partire dalle pratiche educative e didattiche dell'educazione popolare. L'articolo presenta dunque un *intrinsic case study* incentrato sulla Scuola Popolare "Antonina Vita" di Monza, realizzato durante l'anno scolastico 2020/2021, che a sua volta è stato articolato in due studi distinti ma complementari: un primo studio di carattere prettamente conoscitivo, che ha adottato la metodologia di ricerca della Grounded Theory socio-costruttivista declinata secondo la *critical inquiry*; e un secondo di Ricerca-Azione, che ha incluso sia un percorso di Ricerca-Formazione insieme con l'équipe educativa sia due Ricerche-Intervento (2 laboratori di scrittura e robotica educativa). La raccolta dei dati è terminata a settembre 2021 e l'analisi è attualmente in corso.

Parole chiave: Dispersione Scolastica; Educazione alla Giustizia Sociale; Scuole Popolari e della Seconda Opportunità; Studio di Caso; Ricerca-Azione.

The research starts from a reflection on the causes of school drop-out in order to question how to intervene effectively at structural level to prevent situations of educational risk or discomfort in young people between 14 and 16 years old. The paper opens by presenting the phenomenon in question and reviewing the main reference literature and legislation, focusing on the issue of contextual variables not duly taken into account. The emerging theoretical framework is Social Justice Education of critical and radical inspiration, and in particular Social Justice in Teacher Education, which reveals the issue of socio-educational inequalities and disparities as a product of a dominant pedagogical paradigm, hinged on an economic and industrial matrix. Thus, the speech outlines a new perspective of equity and social justice, geared towards a resemantization of the concept of “drop-out”, which can be well understood starting from the educational and didactic practices of popular education. Therefore, the paper presents an intrinsic case study focused on the “Antonia Vita” Popular School in Monza, carried out during the school year 2020/2021, which in turn was divided into two distinct but complementary studies: a first study of a purely fact-finding nature, that adopted the research methodology of socio-constructivist Grounded Theory declined according to critical inquiry; and a second one of Action-Research, including both a Professional Development Action-Research path together with the educational team and two Intervention-Researches (2 laboratories of writing and educational robotics). Data gathering ended in September 2021 and analysis is currently ongoing.

Keywords: School Drop-out; Social Justice Education; Popular and Second Chance Schools; Case Study; Action-Research.

1. Introduzione

Il presente lavoro di ricerca prende le mosse dalle cause della dispersione scolastica, un fenomeno complesso e multidimensionale che nel contesto italiano è comunemente definito come la somma di vari fattori, quali abbandoni, tassi di ripetenza, interruzioni e irregolarità di varia natura (Batini, 2016; MIUR, 2018, 2019 e 2021). La vasta letteratura che è stata scritta sul tema (si vedano anzitutto due rapporti di ricerca che tracciano lo stato dell'arte a tal proposito: Rumberger & Lim, 2008; Cingolani & Premazzi, 2016) individua per questo fenomeno una molteplicità di cause, in particolare: 1) fattori ascritti o esterni al sistema scolastico (come il capitale socio-economico e culturale della famiglia, il genere, o il background migratorio); 2) fattori legati al contesto, ovvero interni al sistema (come le caratteristiche e l'organizzazione della scuola, la formazione degli insegnanti, il rapporto tra docenti e studenti, le relazioni tra

pari); 3) fattori individuali (come le attitudini personali, la predisposizione allo studio e il grado di coinvolgimento e motivazione, la capacità di gestione del tempo, il senso di autoefficacia). Se i primi studi, a partire dagli anni '60, si focalizzano soprattutto sulle disuguaglianze sociali e sulla deprivazione culturale, intorno agli anni '80 inizia ad assumere peso anche la questione delle determinanti soggettive, ossia tutti quei tratti individuali additati quali una delle principali cause delle difficoltà scolastiche: non a caso il concetto di “dispersione” fa la sua comparsa proprio in questo periodo, contestualmente alla crisi della scuola di massa e al ritorno dello spettro della “selezione”. Il termine va a sostituire l'espressione – certo sentita come più cruda – di “mortalità scolastica” e sembra svolgere la funzione di edulcorare il ritorno in auge di meccanismi selettivi, rinviando all'idea che la principale responsabilità della dispersione sia da ascrivere non tanto a elementi endogeni all'istituzione scolastica stessa, quanto piuttosto a fattori individuali ed esogeni al sistema-scuola (Gattullo, 1989; Ghione, 2005).

È specialmente a partire dagli anni 2000, alla luce della multifattorialità del fenomeno e dei discorsi portati avanti dalle politiche scolastiche, che iniziano a moltiplicarsi su tutto il territorio nazionale azioni, interventi e programmi di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, che la ricerca comincia a esplorare sempre più da vicino (Frabboni & Baldacci, 2004; Colombo, 2015; Girelli & Bevilacqua, 2018), arrivando ad articolare strette correlazioni tra il fenomeno in questione e le variabili interne al sistema, quali la funzione insegnante, l'orizzonte pedagogico e tutto il piano didattico-organizzativo. Tuttavia, risultano ancora carenti le ricerche che esplorano in profondità, soprattutto dal punto di vista più strettamente qualitativo, l'incidenza dei fattori e delle condizioni di contesto che riguardano il dispositivo educativo nella sua complessità, inteso quale apparato ideologico di potere che tende a riprodurre le disuguaglianze e le stratificazioni sociali pre-esistenti (Massa, 1997), subordinato a un linguaggio economico e aziendalistico. Si fatica, cioè, a praticare uno sguardo davvero critico-radicalmente verso la forma-scuola tradizionale, il quale consentirebbe di progettare, realizzare e valutare interventi complessi che assumano una visione teoretica e politica insieme, e che non restino isolati, alieni dal tessuto socio-educativo della scuola, alimentando false aspettative nel raggiungimento di specifici obiettivi e benchmark a livello nazionale e internazionale (Benvenuto, 2016).

Infatti, a partire dal Consiglio Europeo di Lisbona nel marzo 2000, le politiche di prevenzione e contrasto alla dispersione hanno sempre guardato ai benchmark stabiliti a livello comunitario, da ultimo quello fissato al 9% per il 2030 (European Council, 2021), anticipato dal Programma “Education and Training 2020” (European Commission, 2009), il quale auspicava che il tasso

di abbandono scolastico di ogni Paese dell'Unione Europea scendesse al di sotto del 10% entro, appunto, il 2020. Questa percentuale è misurata in base a un preciso indicatore predisposto a livello internazionale, quello degli *Early School Leavers* (ESL) o *Early Leavers from Education and Training* (ELET), ossia la quota di giovani d'età compresa tra i 18 e i 24 anni in possesso del solo diploma di scuola inferiore, al di fuori sia del sistema di istruzione nazionale sia dei vari percorsi di formazione, anche regionali (ISTAT, 2022; Eurostat, 2021a). A ben vedere, però, i rilevamenti fatti a partire da questo indicatore o da quello più onnicomprensivo dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*, ossia la quota dei giovani d'età compresa tra i 20 e i 34 anni che non ha un impiego e non è inserita in alcun percorso di formazione: Eurostat, 2021b) restituiscono solo parzialmente la complessità del fenomeno della dispersione scolastica, che si presenta multiprospettico e non comprende solamente l'abbandono definitivo dal sistema formativo. La definizione di dispersione, infatti, abbraccia anche tutta la gamma delle diverse tipologie di abbandono che caratterizzano in particolare la Scuola Secondaria sia di I sia di II grado, dall'abbandono in corso d'anno a quello tra un anno scolastico e il successivo a quello nel passaggio tra i cicli scolastici (MIUR, 2019).

La dispersione può quindi essere considerata il sintomo prodromico dell'abbandono definitivo dell'intero percorso formativo. La sfida è quella di individuare nuovi indicatori per valutare l'impatto degli interventi di prevenzione e contrasto (Pandolfi, 2016) e di dotarsi di nuovi strumenti, operativi ed epistemologico-interpretativi, per afferrare la multidimensionalità di contesti che sfuggono alle facili generalizzazioni e soluzioni. L'orizzonte è quello di rifondare il nesso fra pratica educativo-didattica, da una parte, e statuto epistemologico, dall'altra, tendendo al superamento di una logica puramente prestazionale e rivolgendo uno sguardo critico alle forme concrete dell'esperienza.

2. Quadro teorico di riferimento

Il framework teorico emergente è dunque quello della Social Justice Education di ascendenza più critica e radicale, ovvero secondo una prospettiva orientata alla teoria critica della società e quindi al riconoscimento della natura sociale e storica dei processi educativi. In questo quadro, la ricerca si pone l'obiettivo di esplorare in profondità la metastruttura tra apparato politico, da una parte, e apparato educativo, dall'altra (Baldacci, 2019), adottando un approccio di tipo trasformativo che si rivolge a una pratica educativo-didattica emancipatoria e antioppressiva (Freire, 1968/2018). Si tratta quindi di un approccio

insieme pedagogico e politico, che prende le mosse dal pensiero di Gramsci (1975) riportato in auge da Baldacci (2017) e si orienta oltre il concetto di “subalternità”, impernandosi su teorie e pratiche il più possibile alternative al sistema neoliberista tradizionale.

Il quadro così delineato si prefigge di studiare come contrastare le disuguaglianze prodotte da un sistema-scuola quale apparato di riproduzione sociale (Benvenuto, 2011), che alimenta una retorica del “disperso” fondata sulla logica dicotomica successo/fallimento: in inglese, non a caso, il termine “dispersione” è tradotto con *drop-out*, una locuzione di origine industriale che significa “scoria” di un processo produttivo. Da qui la necessità di riflettere sull’opportunità di decostruire il concetto stesso di “dispersione”, guardando a una sua possibile risemantizzazione in chiave di diritti, equità e giustizia sociale, superando la tendenza ad accomunare e assimilare sotto un’unica definizione, dominante e onnicomprensiva, le tante storie di studenti che stanno andando incontro al cosiddetto “fallimento” o che vengono considerati “a rischio educativo”.

In seno a questo framework, la ricerca è guidata dall’idea che solo un cambiamento radicale della prospettiva pedagogica, culturale e istituzionale, accompagnato da interventi di natura strutturale, potrà garantire le condizioni di realizzabilità della giustizia sociale nelle scuole e nei contesti socio-educativi. È a tal proposito che nel presente lavoro va ad assumere una particolare rilevanza, più nello specifico, il framework della Social Justice for Teacher Education (Cochran-Smith, 2004 e 2020), che vede nella figura dell’insegnante appositamente formato alla giustizia sociale l’elemento chiave per riconoscere anzitutto le differenze nella distribuzione delle risorse e opportunità educative e cercare di assicurare così a tutti, anche agli studenti più svantaggiati (spesso appartenenti alle minoranze etniche o ai gruppi sociali emarginati) un sistema scolastico che funzioni come un vero e proprio “ascensore sociale”. Si tratta di docenti che si configurano come ricercatori riflessivi (Schön, 1993), i quali, attraverso la loro azione e prassi professionale, riflettono e inducono gli altri a riflettere sul dispositivo scolastico quale apparato ideologico, impegnandosi anche nell’agire sul grado di consapevolezza degli studenti circa le dinamiche di potere che stanno alla base delle moderne società democratiche.

3. Domande di ricerca

Alla luce di quanto esposto finora, l’idea guida è che soltanto una trasformazione radicale della prospettiva culturale, pedagogica e istituzionale, insieme a interventi strutturali, potrà garantire le condizioni per raggiungere la giustizia

sociale. Dunque, la principale domanda di ricerca è la seguente: come intervenire efficacemente a livello sistemico e strutturale nei contesti scolastici ed educativi, al fine di prevenire condizioni di svantaggio o disagio educativo in minori d'età compresa tra i 14 e i 16 anni? L'obiettivo principale è quello di prospettare modifiche strutturali efficaci e interventi educativo-didattici complessi che aprano alla possibilità di delineare una forma-scuola diversa da quella praticata fino a oggi (spesso ritenuta ineluttabile), a partire da un lavoro di analisi puntuale e in profondità dell'assetto scolastico in generale e, in particolare, di alcune condizioni di contesto che si mostrano alternative rispetto all'ordinamento tradizionale.

In seconda battuta, entrando più nel merito delle pratiche educative e didattiche, la ricerca si pone la seguente domanda: quali metodologie, strategie e strumenti, sia educativi che didattici, sono più efficaci per il target considerato, ovvero per gli adolescenti entro i 16 anni d'età? E inoltre: è possibile arrivare a mettere a sistema alcune buone prassi, superando l'estemporaneità che spesso caratterizza alcuni interventi e progetti di prevenzione e contrasto alla dispersione?

Emerge infine, come orizzonte di significato che permea il processo di ricerca, una domanda-guida che sembra prefigurare l'affermarsi di un nuovo paradigma pedagogico e culturale, in grado finalmente di guardare oltre la retorica del "successo scolastico", ovvero del "farcela" in contrapposizione al concetto di "fallimento", lasciando spazio alle potenzialità insite anche nelle difficoltà scolastiche più severe, verso un reale accesso alle opportunità. La domanda è quindi la seguente: alla luce del quadro teorico, è possibile immaginare (e lavorare per) una decostruzione della sfera semantica e lessicale del concetto di "dispersione", verso una sua risemantizzazione (e magari fino a una sua rilessicalizzazione) in chiave di diritti, equità e giustizia sociale?

4. Contesto della ricerca

Nel quadro così delineato, guidata soprattutto dalla prima domanda sopra presentata, la ricerca ha individuato il campo delle scuole popolari (Bertoni Jovine, 1954) come luogo di senso privilegiato per avviare il processo conoscitivo e sondare le condizioni di realizzabilità della giustizia sociale nelle scuole e nei contesti educativi. L'educazione popolare, infatti, disegna i contorni di un'utopia sociale, che ambisce a proporre un modello alternativo rispetto all'assetto tradizionale (Frabboni, 2012), attraverso l'esercizio di uno sguardo critico, militante e problematizzante (Salmeri, 2015) che interroga i meccanismi latenti e si rivolge verso un paradigma "al plurale" (Perone, 2006; Potestio, 2021).

In Italia l'istituzione dei corsi di scuola popolare risale al 1947, con il Decreto Legge 1559 del 17 dicembre, «per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare all'istruzione media o professionale». È dunque, in origine, uno strumento funzionale al recupero degli apprendimenti e all'avviamento al lavoro, destinato all'età adulta, che si nutre delle lotte per l'emancipazione degli operai e delle loro rivendicazioni e conquiste degli anni '70 (Secci, 2017). Se, da una parte, la storia dell'educazione popolare continua a essere la storia dell'istruzione degli adulti, organizzata soprattutto in corsi serali (di cui gli attuali CPIA ne sono gli eredi), dall'altra i connotati chiave di questa esperienza così peculiare cominciano a essere traslati anche nel mondo minorile: si pensi ai grandi maestri, da Aldo Capitini a Don Milani con la sua Scuola di Barbiana (Gesualdi, 2017) fino a Danilo Dolci, senza dimenticare il contributo fondamentale dell'educatore e pedagogo Célestin Freinet in Francia, fondatore del metodo che ha ispirato l'MCE, il Movimento di Cooperazione Educativa (Rizzi, 2017). Sulla scorta di queste grandi esperienze, nel corso degli anni sono nate numerose forme di educazione popolare, spesso molto differenti tra loro per pratiche, prassi e contenuti, ma tutte accomunate dall'obiettivo ultimo di prevenire, ridurre e contrastare il disagio giovanile attraverso la pedagogia attiva; ricorrendo a metodi, cioè, fondati sulla libera espressione e l'ascolto, per sviluppare autonomia, pensiero critico, responsabilità civica e senso di cittadinanza, adottando (e anche reinventando) tipologie di organizzazione comunitaria e cooperativa in stretta relazione con il territorio circostante (De Meo & Fiorucci, 2011; La Rosa, 2021)¹.

In questo sfondo, sulla base della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989 (UN, *Convention on the Rights of the Child*), nel 1995 la Commissione Europea ha presentato (su iniziativa dell'allora Commissario per la Ricerca, l'Istruzione e la Formazione, Cresson) il *Libro bianco su istruzione e formazione (White Paper on Education and Training)*, che ha avuto il merito di spostare il focus educativo dalla *first* alla *second chance* auspicando la realizzazione, in tutti i Paesi dell'Unione Europea, di progetti-pilota che offrano una "seconda opportunità" formativa ai soggetti in condizione di esclusione sociale e povertà educativa, marginalizzazione o deprivazione culturale (si veda in particolare il Terzo obiettivo generale). Nasce così l'espressione "scuola delle seconda opportunità", che tanto successo ha riscosso e riscuote ancora oggi in Europa e anche in Italia, considerato il proliferare di diverse

1 Si veda in particolare il numero monografico della rivista *Formazione, Lavoro e Persona*, 34, del 2021, dedicato proprio al tema "Educazione popolare, lavoro e scuola".

esperienze che si rifanno a questo modello (dal progetto “Chance - Maestri di strada” a Napoli fino ai progetti “Icaro... ma non troppo” a Verona e Reggio Emilia: Brighenti & Bertazzoni, 2009).

In linea con l’idea che la dispersione sia prima di tutto un costo in termini economici, che ostacola la crescita dei PIL nazionali, il *Libro bianco* stabilisce un fortissimo nesso causale tra educazione, da una parte, e crescita economica, dall’altra, puntando su criteri quali competitività ed efficienza e secondo un approccio che assume la triade *growth/competitiveness/employment*. La finalità complessiva del documento, dunque, appare confinata in un perimetro che considera istruzione ed educazione quali leve dello sviluppo economico (d’Iribarne, 1996); tuttavia, pur in questo quadro che vede i giovani prima di tutto come consumatori-produttori, al *Libro bianco* va riconosciuto l’indiscusso merito di aver riaperto l’attenzione su una questione sopita da tempo, avendo così avviato una lunga stagione di politiche e iniziative scolastiche, sociali ed educative. Dopo la pubblicazione del documento, infatti, ha proliferato tutta una serie di scuole e programmi della seconda opportunità, che hanno permesso di rientrare in formazione e/o di conseguire un diploma a molti giovani che si erano trovati in estrema difficoltà nel circuito scolastico tradizionale, guardando spesso e volentieri oltre quelle stesse logiche del mercato e della globalizzazione propugnate dal testo di riferimento, il *Libro bianco*. In molte di queste esperienze, infatti, è possibile riconoscere numerosi punti di contatto con le aspirazioni e gli obiettivi dell’educazione popolare, tanto che le due definizioni, quelle cioè di scuola popolare e scuola della seconda occasione, hanno teso e tendono spesso a confondersi, fino a confluire in una nuova espressione, quella di “scuola popolare della seconda opportunità”. Per limitarci al caso lombardo, si passa da esperienze portate avanti all’interno – e non, quindi, collocate in sedi esterne – agli Istituti scolastici stessi, come i doposcuola gestiti da cooperative o associazioni di volontariato (si pensi, ad esempio, alle attività milanesi dell’Associazione “Non Uno di Meno”)² a vere e proprie scuole popolari o della seconda opportunità, che hanno come obiettivo primario quello di far ottenere il diploma di Scuola Secondaria di I grado a giovani che – più o meno esplicitamente – sono stati “rifiutati” dal sistema pubblico di istruzione e formazione (è il caso della Scuola della Seconda Opportunità “Sicomoro I CARE” a Milano, attiva dal 2001 nel quartiere Gratosoglio, gestita dalla Fondazione Sicomoro per l’Istruzione)³.

2 Per la storia e le attività dell’Associazione “Non Uno di Meno”, si veda: www.nonunodimeno.net.

3 Per una panoramica sulla Fondazione Sicomoro, si veda: www.fondazionesicomoro.it/fondazione.html.

Entrando nel merito del presente lavoro, il contesto specifico in cui è stata condotta la ricerca è quello della Scuola Popolare gestita dall'Associazione di volontariato "Antonia Vita" di Monza, che dal 1993 si occupa di contrastare il disagio giovanile attraverso una pluralità di servizi di tipo sia educativo sia più strettamente didattico, rivolti anche alle famiglie degli adolescenti in carico⁴. La ricerca presentata in questa sede rientra in una più ampia convenzione scientifica triennale destinata al fenomeno della dispersione scolastica che l'Università di Milano-Bicocca ha stipulato nel giugno 2020 con l'Associazione stessa.

4.1 *La Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza*

La Scuola Popolare "Antonia Vita", come la stessa Associazione da cui prende il nome, ha sede nel Vicolo Carrobiolo di Monza e si ispira fortemente all'esperienza della Scuola di Barbiana, nelle pratiche tanto educative quanto didattiche (si pensi, ad esempio, che ogni anno un'intera unità didattica è dedicata al pensiero di Don Milani). Come si evince dalla documentazione messa a disposizione dalla Scuola (Ravizza, 2016/2017), il progetto è nato nel 1996 in seno all'Associazione, sulla scia di quanto stava vivendo un ragazzo di 16 anni all'ultimo anno delle scuole medie. Lo studente si era confidato con i volontari che lo affiancavano al servizio di doposcuola, raccontando il disagio che stava attraversando a scuola: da qui l'idea di un Padre Barnabita, attivo come volontario nello stesso servizio, di preparare il ragazzo alla licenza media da privatista e poi, successivamente, di trasformare il doposcuola in una vera e propria scuola, che potesse accogliere in orario scolastico gli studenti più in difficoltà, molto spesso pluriripetenti o dipendenti da sostanze, che necessitavano (e necessitano) di una proposta educativa forte e una didattica più flessibile e personalizzata. Infatti, la Scuola accoglie ogni anno, in orario mattutino, studenti caratterizzati da un forte disagio, i quali esercitano violenza oppure sono vittime di bullismo o di altre forme di esclusione e ritiro sociale, con alle spalle, spesso, progetti migratori familiari falliti e storie di disillusione e demotivazione. A questi ragazzi, che non riescono a "stare dentro" al sistema-scuola tradizionale (e anzi, talvolta sembrano costituire, a detta degli stessi interessati, un grave ostacolo al sereno svolgimento delle lezioni), l'équipe della Scuola offre una proposta educativa costruita sui loro bisogni e necessità, in

4 Per una panoramica sull'Associazione "Antonia Vita", si veda: www.avitaonlus.org. In particolare, per la Scuola Popolare si consulti: www.avitaonlus.org/scuola-popolare.

un luogo accogliente e aperto anche in orario extrascolastico, che si propone di diventare per lo studente un punto di riferimento a tutto tondo, caratterizzato da un accompagnamento continuo e globale. Lo scopo ultimo di questo servizio resta quello di riuscire a far conseguire agli studenti presi in carico il diploma di Scuola Secondaria di I grado, accompagnando non solo i ragazzi, ma anche le loro famiglie nel processo di orientamento alla scelta della scuola superiore o, in alternativa, nella decisione di entrare nel mondo del lavoro.

In genere, la Scuola compone ogni anno una classe di massimo 13 studenti dai 13 ai 16 anni d'età, iscritti all'ultimo anno della Scuola Secondaria di I grado, che arrivano all'iscrizione della Scuola dopo essere stati segnalati dai docenti delle scuole di provenienza o, più raramente, dagli assistenti sociali; la composizione della classe è frutto di un lungo processo decisionale, guidato da specifici criteri, che tiene conto del contesto di appartenenza del ragazzo e, più in generale, della sua storia a livello sistemico. Come anticipato, le attività e l'organizzazione del servizio stesso si richiamano all'esperienza della Scuola Barbiana, attraverso un programma di educazione attiva e democratica imperniato sull'ascolto attivo e lo sviluppo del senso di responsabilità, attento al processo di presa di coscienza del proprio ruolo all'interno del consesso civile, che orienta le prassi didattiche verso il conseguimento di competenze trasversali spendibili in diversi contesti. La didattica cerca quindi di armonizzare la necessità di un apprendimento funzionale al superamento dell'esame di diploma finale con attività più legate alle metodologie della pedagogia attiva, che stimolano un'intelligenza operativa e coinvolgono la dimensione corporea costruendo interazioni multiple e dinamiche (laboratori di elettrotecnica, circo sociale, estetica, cucina ecc.). La progettazione prevede un'organizzazione didattica in unità disciplinari, ciascuna della durata di circa un mese e incentrata su un tema considerato significativo per la crescita personale e intellettuale dell'alunno; a ciascun tema viene dedicato un certo numero di lezioni, quasi mai di tipo "frontale", che cercano di toccare trasversalmente tutte le discipline. Tali attività sono condotte sia dall'équipe educativa della Scuola (composta da due educatori e dalla Coordinatrice, che lavora a sua volta come educatrice) sia da alcuni docenti, spesso insegnanti in pensione, che svolgono presso l'Associazione opera di volontariato e il più delle volte preparano i ragazzi anche nelle ore pomeridiane, in presenza o da remoto, individualmente o a piccoli gruppi. I laboratori sono invece portati avanti o da docenti volontari specializzati o da appositi conduttori, scelti dalla Coordinatrice e dal team, spesso provenienti da altri enti del Terzo Settore del territorio.

Dal momento che accoglie studenti con BES - Bisogni Educativi Speciali, la Scuola Popolare ha continuato a erogare e garantire attività didattiche in presenza, salvo brevi periodi, durante tutte le fasi del lockdown e delle chiusure

dovute alla diffusione della pandemia di Covid-19. Dato il periodo pandemico, la maggior parte dei docenti volontari non è però riuscita a recarsi a Scuola di persona e, talvolta, nemmeno a collegarsi da remoto: in questi casi, la continuità didattica è stata assicurata dall'equipe educativa.

5. Scelte metodologiche e procedurali

Per le caratteristiche sopra ricordate, la Scuola Popolare “Antonia Vita” di Monza rappresenta un caso emblematico di contesto educativo che, configurandosi come proposta alternativa alla scuola pubblica tradizionale e prospendendo ai “margin” del sistema, in quella “periferia” educativa dove si trovano gli “scarti” (Contini, 2009), permette di mettere a fuoco con più libertà e sguardo critico le dinamiche – e le contraddizioni – sottese alla dispersione scolastica e alle fragilità costitutive del mainstream scolastico. Proprio per questa sua natura eccezionale, marginale e alternativa insieme, si è scelto di studiare la Scuola Popolare “Antonia Vita” in tutto il complesso delle sue peculiarità e interrelazioni, intraprendendo quindi un *intrinsic case study* (Yin, 2006) che esplori e analizzi in profondità un contesto che, per la sua eredità culturale e la funzione che svolge nel panorama educativo attuale, potrà stimolare una nuova riflessione anche sul modello pedagogico alla base del sistema pubblico di istruzione. L'approccio metodologico è dunque eminentemente qualitativo, informato da una prospettiva ecosistemica che affonda le sue radici nel paradigma ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (2005) e permette così di indagare i fenomeni con uno sguardo allargato a tutti i livelli (maso-meso-micro).

Il presente studio di caso è stato avviato a ottobre 2020 e ha coperto l'intero a.s. 2020/2021, estendendosi fino al mese di settembre 2021. Il lavoro di ricerca si è svolto prevalentemente in presenza, salvo alcune interviste e incontri con gli insegnanti che, a causa della situazione pandemica, si è ritenuto opportuno portare avanti a distanza. Le attività hanno coinvolto soggetti e istituzioni della città di Monza che ruotano attorno alla Scuola Popolare, ma soprattutto tutti coloro che operano e studiano nella Scuola stessa, a partire dagli studenti dell'a.s. 2020/2021:

Classe a.s. 2020/2021 (Scuola Secondaria di I grado, classe terza)			
Studenti coinvolti	13: 12 (in grande gruppo in classe) + 1 (lezioni individualizzate, a causa di un grave problema di salute) Ripetenti: 4		
Sesso	Femmine: 4		Maschi: 9
Età (alla fine dell'a.s.)	14 anni: 4	15 anni: 6	16 anni: 3
Cittadinanza non italiana	Prima generazione: 1		Seconda generazione: 3
BES	13 (con certificazione DSA: 2; con disabilità: 3; in fase di certificazione: 1)		
In carico ai servizi sociali	4		

Tabella 1: Configurazione della classe della Scuola Popolare (a.s. 2020/2021) che è stata coinvolta nella ricerca

Questo studio di caso intrinseco, che abbraccia la Scuola Popolare in tutta la sua complessità, è stato poi articolato a sua volta in due studi distinti ma complementari, che sono stati progettati a partire dalla declinazione di alcuni elementi delle domande di ricerca sopra presentate. Gli interrogativi che fanno da sfondo a entrambi questi studi sono i seguenti:

- Qual è il modello implicito sotteso alle pratiche e alle prassi educative e didattiche di una Scuola come quella Popolare, che propone percorsi alternativi rispetto a quelli della forma-scuola tradizionale?
- Quali modalità di intervento strutturali è possibile prospettare a partire da tale modello?

Il primo studio, di carattere prettamente conoscitivo, aperto da una prima fase di ambientamento funzionale alla raccolta della documentazione, muove dal seguente interrogativo più specifico:

- Quali sono le percezioni e le rappresentazioni degli studenti, degli educatori e dei docenti (sia dentro che fuori la Scuola Popolare, nei contesti che comunicano con la Scuola stessa) su alcune dimensioni proprie del sistema-scuola e del lavoro educativo e didattico?

Il secondo studio riguarda invece una Ricerca-Azione, che a sua volta è stata articolata in un percorso di Ricerca-Formazione con l'équipe della Scuola e nella realizzazione di due Ricerche-Intervento, una in campo umanistico e

una in area scientifica. L'obiettivo di questo studio è innanzitutto quello di iniziare a prospettare delle linee di intervento che approfondiscano alcuni fattori contestuali e sondino la possibilità di incidere a livello strutturale in contesti di forte deprivazione culturale (Lumbelli, 1992; Damiano, 2013), lavorando sia sugli agiti sia sulle forme di comunicazione tra docente/adulto e studente e tra pari. Dunque, l'interrogativo che ha guidato l'articolazione di questo secondo studio è il seguente:

- Quali strategie di mediazione didattica risultano più efficaci, per potenziare le abilità e le competenze di studenti a forte rischio educativo e attivare processi di automotivazione e partecipazione attiva?

Studio 1	Conoscenza del caso	Periodo di ambientamento (ottobre-novembre 2020): raccolta della documentazione; prima mappatura dei servizi di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica a Monza-Brianza e Milano, almeno a partire dal 2015.
		Fase prettamente conoscitiva (ottobre 2020 - settembre 2021): osservazioni partecipanti; interviste semi-strutturate.
Studio 2	Ricerca-Azione	Percorso di Ricerca-Formazione (gennaio-settembre 2021).
		Ricerche-Intervento (novembre 2020 - maggio 2021): laboratorio di scrittura creativa e collettiva; laboratorio di robotica educativa con Coderbot.

Tabella 2: Disegno di ricerca relativo allo studio di caso incentrato sulla Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza

5.1 *Studio 1. Conoscenza del caso e Grounded Theory*

Dopo la prima fase di ambientamento conclusasi a novembre 2020, il primo studio ha fatto ricorso a strumenti di ricerca diversificati per iniziare a penetrare il modello implicito della Scuola e poter analizzare in profondità il contesto, a partire dalla voce di tutti gli operatori e degli studenti stessi. In questa fase, infatti, la ricerca ha assunto come prospettiva anche quella del movimento Student Voice (Grion & Cook-Sather, 2013), che vede nella "voce" degli stessi studenti una forza trasformativa ed emancipativa capace di innescare processi di innovazione e cambiamento bottom-up. Per tale motivo, lo strumento privilegiato si è rivelato essere quello dell'intervista non direttiva e semi-strutturata

(Tusini, 2006). Entro settembre 2021 sono stati quindi portate a termine 40 interviste, rivolte a una pluralità di *stakeholders* e soggetti, interni ed esterni alla Scuola Popolare:

- Direttrice, Coordinatrice e membri dell'équipe educativa della Scuola (4 interviste);
- insegnanti volontari e conduttori di laboratorio della Scuola (15 interviste);
- studenti della classe 2020/2021 (8 interviste);
- Dirigenti scolastici e insegnanti delle scuole di provenienza degli studenti, campionati in modo finalizzato (11 interviste: 2 dirigenti e 9 docenti, di cui 2 funzioni strumentali);
- Responsabile del Servizio Offerta Formativa del Comune di Monza (1 intervista);
- Direttore della Fondazione Sicomoro per l'Istruzione di Milano (1 intervista).

Le interviste sono state condotte sia in presenza che da remoto (sulla piattaforma Google Meet) e sono state videoregistrate, previo consenso dei partecipanti, per poi essere trascritte *verbatim*. La traccia che è stata adottata, validata dal team di ricerca (Zecca & Cotza, 2020), ha seguito quattro macroaree tematiche (passibili di accomodamenti minimi a seconda dell'interlocutore):

- significati e rappresentazioni sui concetti di “fragilità educativa” e “inclusione”;
- percorso formativo e professionale, unitamente alle competenze maturate:
 - racconto del proprio percorso formativo e professionale, con particolare riguardo a quelli che vengono considerati “momenti di svolta”;
 - significati attribuiti alla propria modalità di “fare educazione” e “fare didattica”, descrivendo con tre parole (ed esempi) il proprio approccio educativo e didattico;
 - percezione personale di cosa gli studenti e/o i collaboratori pensano del proprio ruolo e della propria figura personale e professionale;
 - incidenza della Didattica a Distanza (DaD) sul proprio lavoro e approccio;
- lavoro di rete e riconoscimento sociale della professione:
 - percezioni e rappresentazioni sul lavoro di rete con coordinatori e/o docenti e/o educatori e/o famiglie e/o altri servizi educativi o socio-sanitari del territorio;
 - opinione su come la Scuola Popolare è vista e percepita all'esterno;
- prospettive future e bisogni per la propria crescita professionale.

L'analisi dei dati è attualmente in corso: la metodologia di ricerca prescelta è la Grounded Theory socio-costruttivista declinata secondo i principi della *critical inquiry* (Charmaz, 2014 e 2017). Per il processo di analisi si sta utilizzando il software per la ricerca qualitativa ATLAS.ti.

5.2 Studio 2. Ricerca-Azione

Come sopra ricordato, questo secondo è uno studio di Ricerca-Azione (Kemmis, McTaggart, & Retallick, 2004) e prevede sia un percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) insieme agli operatori della Scuola sia due Ricerche-Intervento portate avanti principalmente dall'Università di Milano-Bicocca, nello specifico un Laboratorio di Scrittura creativa e collettiva, ispirato al famoso metodo di scrittura collettiva di Don Milani (ben illustrato in Gesualdi & Corzo Toral, 1992), e un Laboratorio di Robotica Educativa.

Il percorso di Ricerca-Formazione è stato interamente co-progettato con l'équipe educativa ed è stato completato a settembre 2021, per un totale di 10 incontri (videoregistrati) della durata di circa 2 ore ciascuno. Il percorso è stato strutturato in:

- analisi di casi critici, tramite la visione di videoregistrazioni o la lettura delle osservazioni condotte in classe, seguite da rielaborazioni personali scritte e discussione in gruppo;
- analisi di pratiche didattiche, a partire dal racconto degli educatori, per far emergere lo scarto fra dichiarato e agito nonché presupposti e rappresentazioni solo parzialmente rese esplicite, ricorrendo anche a momenti di autovalutazione e confronto collettivo;
- revisione analitica di strumenti operativi già in uso nella Scuola, ma che necessitavano di essere aggiornati secondo criteri più validi e specifici:
 - scheda di segnalazione, ovvero la scheda attraverso cui le scuole del territorio di Monza comunicano, sia al Comune sia alla Scuola stessa, gli studenti dal profilo più multiproblematico, per avviare l'iter decisionale che porterà alla composizione finale della classe popolare;
 - scheda di valutazione dello studente di fine sia I che II quadrimestre, la quale viene compilata da parte sia degli educatori che degli insegnanti volontari;
- co-costruzione di nuovi strumenti operativi di cui dotare la Scuola:
 - scheda di osservazione su base ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), grazie alla quale gli educatori potranno redigere in modo più preciso e consapevole, alla fine di ogni mese di ottobre, i profili degli alunni di quell'anno, per progettare una

- didattica più personalizzata, imperniata sui bisogni del soggetto e sulla sua situazione di partenza;
- scheda di autovalutazione da far compilare agli studenti, incentrata sulle aree di: ascolto; impegno; autonomia; collaborazione; partecipazione; punti di forza e da migliorare; rispetto delle regole della Scuola e delle norme di sicurezza anti-Covid;
 - questionario di gradimento di fine anno, per ragazzi e famiglie;
 - lavoro di riflessione collettiva sulla propria identità professionale (Schön, 1993), allo scopo di stendere una nuova dichiarazione di intenti che rifletta le consapevolezze acquisite, nella prospettiva di una progettazione didattica rinnovata (che si basi, ad esempio, su un uso consapevole della valutazione formativa a fianco di quella sommativa).

La prima delle Ricerche-Intervento, ovvero il Laboratorio di Scrittura, è nata da un'esigenza sentita all'interno dell'équipe educativa, cioè quella di esortare i ragazzi a esprimere le proprie sensazioni e idee, senza vergogna del giudizio, attraverso un canale di comunicazione da loro percepito come respingente e faticoso da adoperare, e quindi poco sviluppato: quello, appunto, della scrittura. Il laboratorio, che ha coperto l'intero anno di scuola, è stato progettato e condotto dalla dottoranda del gruppo di ricerca insieme alla Coordinatrice della Scuola e ha coinvolto il servizio a tutti i livelli: infatti, sono stati invitati a partecipare sia gli studenti (che hanno svolto le attività laboratoriali con cadenza settimanale) sia gli educatori che gli insegnanti volontari, i quali hanno partecipato a 3 incontri in gruppo (della durata di circa 1 ora e mezza ciascuno) e portato a termine individualmente alcune attività, come la scrittura di temi. Il principale focus del laboratorio è stato il racconto della propria personale idea di educazione e delle proprie rappresentazioni al riguardo, nonché delle esperienze vissute a scuola e dei propri *desiderata*, con particolare riferimento al contesto specifico della Scuola Popolare.

La maggior parte degli incontri, con il consenso dei partecipanti e delle famiglie dei minori, è stata audio o videoregistrata. I numerosi materiali scritti raccolti, nonché tutti i racconti fatti dai ragazzi nei momenti di discussione, saranno poi funzionali alla scrittura di un libro che verrà pubblicato presso la Fabbrica dei Segni Editore⁵, la Cooperativa Sociale in collaborazione con la quale il laboratorio è stato condotto. Inoltre, l'analisi dei materiali e delle registrazioni sarà fondamentale non solo per cercare di far emergere quali varia-

5 Fabbrica dei Segni Editore fa parte di una Cooperativa Sociale attiva nel Milanese: fabbrica-deisegni.it.

bili di contesto favoriscano l'*engagement*⁶, ma anche per capire in modo approfondito le modalità di espressione (scritta e orale) di ragazzi con livelli insufficienti o appena sufficienti di competenze comunicative (Bernstein, 1971). Dunque, nello specifico:

- Quali strategie di comunicazione e modalità di espressione, scritta e orale, sono adottate da studenti in condizione di deprivazione linguistica per raccontare i propri vissuti educativi e scolastici e le proprie considerazioni al riguardo?

Il secondo Laboratorio, ovvero quello di Robotica Educativa, è nato invece dagli interessi stessi dell'Associazione, che da anni rivolge il proprio sguardo a progetti sulle discipline STEM e in particolare sull'uso di tecnologie digitali e robot educativi; lo scopo è quello di diversificare l'offerta educativo-didattica attivando percorsi esperienziali e laboratoriali, che vadano incontro alle curiosità e preferenze dei ragazzi promuovendone il coinvolgimento e la partecipazione attiva. Il laboratorio ha previsto un totale di 7 incontri della durata di circa 90 minuti ciascuno con un massimo di 7 studenti per volta, in modo tale da favorire il più possibile il lavoro in piccolo gruppo; tutte le attività, con il consenso scritto delle famiglie dei minori, sono state videoregistrate. In fase di progettazione, il team di ricerca ha assunto il framework teorico dell'Educational Robotic Applications (Catlin & Blamires, 2010) e ha scelto come mediatore didattico-tecnologico Coderbot, un piccolo robot che utilizza un sistema di linguaggio grafico open source abbastanza semplice, Blockly.

Date le sue caratteristiche, il laboratorio è stato condotto nell'ambito del Progetto Horizon 2020 SwafS "Communities for Sciences (C4S) - Towards promoting an inclusive approach in Science Education", di durata triennale (data di inizio: 1° ottobre 2020), di cui l'Università Bicocca è partner⁷. Gli incontri sono stati strutturati in 5 fasi:

- *engagement*: fase iniziale volta a raccogliere le rappresentazioni e a capire le conoscenze dei ragazzi su alcuni concetti chiave del laboratorio, come "scienza" e "robot";
- Game of Science (GoS), con approccio roboetologico (Datteri & Zecca, 2016);
- fase unplugged o simulazione corporea (algotricità: Lonati et al., 2015);

6 Si veda l'interrogativo che guida l'articolazione del secondo studio: § 5.

7 Per approfondire il Progetto C4S (Grant Agreement n. 872104): www.communities-for-sciences.eu.

- formazione di 2 studenti-tutor su alcuni comandi del linguaggio di Coderbot e problemi di programmazione, in vista della successiva e ultima fase di tutoraggio fra pari;
- *peer tutoring*: ciascuno dei 2 studenti-tutor è posto ad affiancare 2/3 studenti-tutee, così da accompagnarli gradualmente alla costruzione di un problema di programmazione e alla sua (eventuale) risoluzione.

In questo caso, l'obiettivo principale è quello di esplorare le strategie di mediazione tanto da parte dell'adulto esperto quanto fra pari, in particolare durante processi di *peer tutoring* che si svolgono in contesti socio-culturalmente svantaggiati. Dunque, più nello specifico:

- Quali pattern dialogici si attivano fra adulto esperto e studenti e poi fra studenti stessi?
- Il *peer tutoring* può configurarsi quale buona strategia per rinforzare l'apprendimento in studenti con BES e/o che vivono in contesti socio-culturalmente svantaggiati?

L'analisi dei dati è in corso (alcuni risultati preliminari del Laboratorio di Robotica Educativa sono stati già discussi in: Cotza & Roncen, 2021)⁸. Le videoregistrazioni dei laboratori saranno analizzate puntualmente e qualitativamente tramite ODIS - Strumento per l'Osservazione delle Funzioni Comunicative in classe⁹.

6. Risultati attesi e conclusioni

La raccolta dati e il percorso insieme all'équipe educativa della Scuola Popolare sono terminati a fine settembre 2021. L'implementazione della fase di analisi consentirà di pianificare alcuni primi momenti di restituzione ai partecipanti

- 8 I primi risultati del Laboratorio di Robotica sono stati discussi anche negli interventi presentati a due Convegni tenutisi nel 2021: Cotza, V., Roncen, M., & Zecca, L., *Dalla robotologia al peer tutoring tra adolescenti in contesti vulnerabili. Uno studio sulla mediazione comunicativa in classe*, Convegno Nazionale IBR21 - Interazione Bambini-Robot (on-line, 13-14 aprile 2021); Zecca, L., & Cotza, V., *Interconnect algomotricity and programming for enabling education. A laboratory with Coderbot in the field of popular schools*, Convegno SIREM 2021 "Il post digitale. Società, culture, didattica" (Mattinata e on-line, 23-25 settembre 2021).
- 9 Questo strumento di analisi qualitativa è stato presentato da Perucchini, P., Piastra, S., & Zecca, L. in un intervento durante il Seminario "Quali percorsi di ricerca inter- e trans-disciplinare?" dell'Osservatorio SIRD-DGD - Didattica Generale e Didattiche Disciplinari (Bologna, 30 gennaio 2020). Per il framework di riferimento, si veda: Zecca, 2012, in particolare pp. 50-94.

e di avviare una riflessione condivisa con tutti gli operatori del servizio alla luce dei risultati emergenti. Il primo output è senz'altro quello di riuscire a portare alla luce il modello implicito della Scuola, attraverso una narrazione complessa fondata sulla voce di chi conosce e vive questa realtà e sull'analisi in profondità delle sue pratiche didattiche e della sua cultura educativa. Risultati importanti potranno venire anche dai due laboratori, di scrittura e robotica educativa, che hanno prospettato alcune linee di intervento considerate particolarmente significative per lo studio qualitativo di alcune variabili di contesto (come quelle della mediazione didattica, delle strategie di comunicazione o di collaborazione fra pari). Da questo punto di vista, un ruolo cruciale sarà giocato dagli esiti del percorso di Ricerca-Formazione portato avanti con l'équipe, orientato alla consapevolezza di una nuova identità professionale e finalizzato anche alla realizzazione di nuovi strumenti di lavoro e di costruzione della conoscenza, con intenti trasformativi che riescano a impattare sulle pratiche educative e didattiche in uso.

Il contesto dell'educazione popolare, prodotto ed emblema della fragilità costitutiva del sistema-scuola tradizionale, rappresenta senz'altro un luogo di osservazione privilegiato per indagare tutta la varietà delle dinamiche sottese alla dispersione scolastica. L'attesa principale, dunque, è quella di riuscire a trarre da questo processo conoscitivo alcuni primi elementi che ci informino su come intervenire a livello sistemico e strutturale per prevenire in maniera duratura, e non estemporanea, le condizioni di svantaggio, disparità e disagio dei minori nei contesti educativi e scolastici. In prospettiva, la presente ricerca auspica un nuovo modello pedagogico-politico che riesca a intaccare nel suo dispositivo interno la forma-scuola tradizionale, attento alle condizioni della realizzabilità della giustizia sociale in ambito educativo e in particolare proiettato verso il processo di risemantizzazione e anche rilessicalizzazione di quella logica competitiva su cui si impernia la definizione di "dispersione scolastica".

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subaltermità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. (2016). Un panorama desolante. In F. Batini & M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 9-19). Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento

- a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini & M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 123-133). Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto, G. (Ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & K. Paul.
- Bertoni Jovine, D. (1954). *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- Brighenti, E., & Bertazzoni, C. (2009). *Le scuole di seconda occasione*, 2 voll. Trento: Erickson.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE Publications.
- Catlin, D., & Blamires, M. (2010). The principles of Educational Robotic Applications (ERA): A framework for understanding and developing educational robots and their activities. In J. Clayson & I. Kalas (Eds.), *Constructionism 2010: Constructionist approaches to creative learning, thinking and education: Lessons for the 21st century: Proceedings for Constructionism 2010: The 12th EuroLogo Conference* (Paris, 16-20 August).
- Charmaz, K. (2014²). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2017). The power of Constructivist Grounded Theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45.
- Cingolani, P., & Premazzi, V. (2016). *Dispersione scolastica e studenti di origine straniera. Una prima analisi della letteratura: dalla teoria alle pratiche*. FIERI Rapporti di ricerca.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher education for justice and equity: 40 years of advocacy. *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59.
- Cochran-Smith, M. (Ed.) (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica*, 8(2), 411-424.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.
- Cotza, V., & Roncen, M. (2021). Educational Robotics and adolescents from disadvantaged contexts. A research path on communicative mediation. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*. Vol. II: *Learning with new technologies, equality and inclusion*, 671-684. Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Datteri, E., & Zecca, L. (2016). The Game of Science: An experiment in synthetic roboethology with primary school children. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 23, 24-29.
- De Meo, A., & Fiorucci, M. (Eds.) (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. FOCUS-Casa dei diritti sociali.

- European Commission (Cresson, É., Flynn, P., & Bangemann, M.) (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. Brussels. URL: op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en (ultimo accesso: 10 marzo 2022).
- European Commission (2009, May). *European policy cooperation (ET 2020 framework)*. Brussels. URL: eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29 (ultimo accesso: 10 marzo 2022).
- European Council (2021, February). *Council resolution on a strategic framework for European Cooperation in Education and Training towards the European Education area and beyond (2021-2030)*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01)) (ultimo accesso: 10 marzo 2022).
- Eurostat (2021a). *Early leavers from education and training*. URL: ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (ultimo accesso: 10 marzo 2022).
- Eurostat (2021b). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. URL: ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training (ultimo accesso: 10 marzo 2022).
- Frabboni, F. (2012). *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F., & Baldacci, M. (Eds.) (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (trad. it. di *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Sao Paulo 1968).
- Gattullo, M. (1989). *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria e università. Scuola e Città, 40(1), 12-45.*
- Gesualdi, M. (Ed.) (2017). *Lettera a una professoressa. Il senso di un manifesto sulla scuola*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Gesualdi, M., & Corzo Toral, J. L. (1992). *Don Milani nella scrittura collettiva*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Ghione, V. (2005). *La dispersione scolastica. Le parole chiave*. Roma: Carocci.
- Girelli, C., & Bevilacqua, A. (2018). *La prevenzione del fallimento educativo e della dispersione scolastica nei documenti internazionali e nazionali. RicercaAzione, 10(2), 17-29.*
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana. 4 voll. Torino: Einaudi.
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (Ed.) (2013). *Student Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- d'Iribarne, A. (1996). *Una lettura dei paradigmi del Libro bianco sull'istruzione e sulla formazione: elementi per un dibattito. Formazione professionale. Rivista europea, 8/9, 24-33.*
- ISTAT (2022). *Early leavers from education and training - aged 18 to 24*. URL: <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=26185&lang=en> (ultimo accesso: 10 marzo 2022).
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Retallick, J. (Eds.) (2004). *The action research planner*. Karachi: Aga Khan University, Institute for Educational Development.

- La Rosa, V. (2021). Processi formativi, popolo, cultura. Riflessioni pedagogiche per abitare democraticamente il tempo presente. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, 77-89.
- Lonati, V., Malchiodi, D., Monga, M., & Morpurgo, A. (2015). Is coding the way to go? In A. Brodnik & J. Vahrenhold (Eds.), *Informatics in schools. Curricula, competences, and competitions. ISSEP 2015* (pp. 165-174). Lecture Notes in Computer Science, vol. 9378, Springer.
- Lumbelli, L. (1992). Interazione verbale e privazione linguistica. In E. Lugarini & A. Roncallo (Eds.), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua* (pp. 57-73). Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- MIUR (2018, gennaio). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. URL: www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t (ultimo accesso: 10 marzo 2022).
- MIUR (2019, luglio). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. URL: www.miur.gov.it/-/la-dispersione-scolastica-nell-anno-scolastico-2016-2017-e-nel-passaggio-all-anno-scolastico-2017-2018 (ultimo accesso: 10 marzo 2022).
- MIUR (2021, maggio). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*. URL: miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020 (ultimo accesso: 10 marzo 2022).
- Pandolfi, L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re*, 16(3), 67-78.
- Perone, E. (2006). *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*. Milano: Franco Angeli.
- Potestio, A. (2021). Introduzione. L'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, 5-19.
- Ravizza, S. (2016/2017). *Dai bisogni ai diritti. L'articolo 29 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Master di I livello sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, Università di Milano-Bicocca.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report.
- Salmeri, S. (2015). Formazione, scuola e educazione democratica: le cause della dispersione. In M. Pellerone (Ed.), *Rischio di dispersione scolastica e disagio socio-educativo* (pp. 93-109). Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Secchi, C. (2017). La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future. *Educazione Aperta*, 1, 143-158.

- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*. URL: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx (ultimo accesso: 10 marzo 2022).
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Zecca, L., & Cotza, V. (2020). Distance relationships and educational fragilities: A Student Voice research in digital third spaces. *REM - Research on Education and Media*, 12(1), 34-41.