



SCUOLA DI DOTTORATO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in Educazione nella Società Contemporanea

Ciclo XXXV

**Il paradosso dell’inclusione.  
Uno studio di caso nel campo delle scuole  
popolari e della seconda opportunità**

**Candidata:** Dott.ssa Valeria Cotza

**Matricola:** 862780

**Tutor:** Prof.ssa Luisa Zecca

**Coordinatore:** Prof.ssa Francesca Antonacci

**Anno Accademico 2021/2022**

Quale struttura connette il granchio con l'aragosta,  
l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me?  
E me con voi? E tutti e sei con l'ameba da una parte  
e con lo schizofrenico dall'altra?

(Gregory Bateson, *Mente e natura*)

Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo,  
gli uomini si educano insieme, con la mediazione del  
mondo.

(Paulo Freire, *Pedagogia degli oppressi*)

## SOMMARIO

Abstract.....	1
Introduzione.....	4

### **PRIMA PARTE. LA RICERCA TEORICA**

*Verso la trasformazione delle teorie della Giustizia Sociale in Educazione: dalla dispersione scolastica alle scuole popolari e della seconda opportunità*

1. Education for Social Justice .....	8
1.1 Giustizia sociale e riconoscimento.....	8
1.2 Giustizia sociale in educazione: <i>capability approach</i> e approccio radicale .....	10
2. La dispersione scolastica in Italia e nel contesto internazionale.....	13
2.1 Dall’abbandono alla dispersione scolastica .....	13
2.2 La dispersione scolastica: un fenomeno complesso e sfuggente.....	15
2.3 Cenni storici sul concetto .....	18
2.4 Le cause del fenomeno: dalle normative alla letteratura .....	20
2.5 Le misure di prevenzione e di contrasto in Italia.....	24
3. Le scuole popolari e della seconda opportunità in Italia .....	27
3.1 Per un nuovo modello di scuola: l’Educazione Alternativa.....	27
3.2 La scuola popolare in Europa e in Italia: cenni storici .....	28
3.3 L’educazione popolare oggi e i suoi riferimenti pedagogici.....	34
3.4 Le scuole della seconda opportunità.....	36
4. La prospettiva del Problematicismo pedagogico.....	40

### **SECONDA PARTE. LA RICERCA EMPIRICA - SEZIONE 1**

*Il disegno della ricerca: uno studio di caso nel campo dell’educazione popolare*

5. Domande generali della ricerca.....	43
6. Contesto della ricerca: la Scuola Popolare “Antonia Vita” di Monza.....	44
6.1 La storia.....	44
6.2 L’organizzazione.....	46
7. Scelte metodologiche e procedurali.....	47
7.1 Metodologia di ricerca: studio di caso .....	47
7.2 Disegno della ricerca.....	51

7.3	Domande specifiche della ricerca.....	52
7.4	Partecipanti.....	53
7.4.1	La Direttrice, la Coordinatrice della Scuola e l'équipe educativa .....	54
7.4.2	La classe dell'a.s. 2020/2021 .....	55
7.5	Studio 1. Conoscenza del caso e Grounded Theory .....	58
7.5.1	Metodologia di ricerca: Grounded Theory costruttivista .....	58
7.5.2	Osservazioni partecipanti.....	62
7.5.3	Interviste non direttive e semi-strutturate.....	65
7.5.3.1	Partecipanti alle interviste.....	71
7.6	Studio 2. Ricerca-Azione .....	75
7.6.1	Il Laboratorio di Robotica Educativa.....	78
7.6.1.1	Il framework teorico .....	78
7.6.1.2	Domande di ricerca specifiche del Laboratorio.....	82
7.6.1.3	Il robot.....	83
7.6.1.4	Le fasi e lo svolgimento del Laboratorio.....	84
7.6.1.5	Strumento di analisi: ODIS .....	91

## **TERZA PARTE. LA RICERCA EMPIRICA - SEZIONE 2**

### *Analisi e discussione dei risultati*

8.	Studio 1. Grounded Theory .....	99
8.1	Il punto di vista degli studenti.....	99
8.1.1	Caratteristiche della Scuola Popolare e della scuola di provenienza .....	103
8.1.2	Vissuti emotivi e cambiamenti dovuti alla Scuola Popolare .....	107
8.1.3	Caratteristiche dello studente a rischio e rappresentazioni di sé nel futuro .....	116
8.1.4	Significati attribuiti alla scuola in generale.....	119
8.2	Il punto di vista della Direttrice, Simona Ravizza.....	121
8.3	Il punto di vista del Responsabile del Comune di Monza, Michele Varin.....	125
8.4	Il punto di vista del Direttore della Fondazione “Sicomoro” di Milano, Simone Poli, e del Dirigente dell'IC “Arcadia” di Milano, Gianpaolo Bovio .....	129
8.5	Il punto di vista di educatori, insegnanti e Dirigenti .....	132
8.5.1	Rappresentazioni della Scuola Popolare.....	140
8.5.2	Inclusione.....	143
8.5.3	Fragilità educativa.....	146

8.5.4	Educazione e didattica nella Scuola Popolare.....	150
8.5.5	Funzionamento del lavoro di rete.....	157
8.5.6	Critiche alla Scuola Popolare.....	159
8.5.7	Desideri e bisogni.....	160
8.6	Discussione dei risultati .....	164
9.	Studio 2. La Ricerca-Intervento: il Laboratorio di Robotica Educativa .....	168
9.1	Le funzioni comunicative degli studenti-tutor.....	168
9.2	Le funzioni comunicative degli studenti-tutee.....	173
9.3	I pattern dialogici più ricorrenti .....	176
9.4	La mia autovalutazione .....	177
9.5	Discussione dei risultati .....	180
	Conclusioni.....	183
	Allegati .....	190
	Allegato A. Traccia di intervista per educatori/insegnanti/Dirigenti.....	190
	Allegato B. Traccia di intervista per gli studenti della Scuola Popolare.....	192
	Allegato C. La mia autovalutazione.....	193
	Allegato D. Trascrizione dell'intervista a MC.....	198
	Bibliografia .....	209

## INDICE DELLE FIGURE

Fig. 1. Coderbot, il robot utilizzato per il Laboratorio di Robotica Educativa nella Scuola Popolare.....	83
Fig. 2. I due problemi di programmazione proposti agli studenti durante la fase di Game of Science.....	87
Fig. 3. Fase unplugged o di simulazione corporea: esempio di comandi su cartellone e studente-robot.....	89
Fig. 4. Il problema di programmazione costruito dai 2 studenti-tutor MN e NA.....	90
Fig. 5. Il problema di programmazione co-costruito dal Gruppo A, guidato da NA...	90
Fig. 6. Mappa sulle categorie relative alle caratteristiche della Scuola Popolare e a quelle delle scuole di provenienza secondo gli studenti.....	108
Fig. 7. Mappa sulle categorie relative alla diversità strutturale della Scuola Popolare dalla scuola tradizionale e alla figura e ruolo dell'educatore nella Scuola Popolare secondo gli studenti.....	109
Fig. 8. Mappa sulle categorie relative ai vissuti emotivi e ai cambiamenti positivi degli studenti dovuti alla Scuola Popolare.....	115
Fig. 9. Mappa sulle relazioni tra le macro-categorie relative agli studenti.....	120
Fig. 10. Mappa sull'ecosistema della Scuola Popolare così come risulta dalle interviste a Simona Ravizza e Michele Varin.....	128
Fig. 11. Mappa sulle uguaglianze e differenze tra la Scuola Popolare “Antonia Vita” di Monza e le Scuole “Sicomoro I Care” di Milano e Lodi .....	133
Fig. 12. Mappa sulla categoria delle rappresentazioni della Scuola Popolare di educatori e docenti.....	144
Fig. 13. Mappa sulla categoria della fragilità educativa secondo educatori e docenti...	149
Fig. 14. Mappa sulle categorie di educazione e didattica secondo educatori e docenti	156
Fig. 15. Mappa sulla figura dell'educatore così come emerge dalle interviste sia agli studenti che agli educatori e ai docenti .....	163
Fig. 16. Focus sulla funzione della Gestione di NA, Gruppo A .....	171

Fig. 17. Focus sulla funzione della Gestione di MN, Gruppo B.....	171
Fig. 18. Funzioni comunicative utilizzate da NA, Gruppo A.....	172
Fig. 19. Funzioni comunicative utilizzate da MN, Gruppo B.....	172
Fig. 20. Confronto tra le funzioni comunicative utilizzate da NA (Serie 1) e MN (Serie 2) .....	173
Fig. 21. Funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutee, Gruppo A.....	175
Fig. 22. Funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutee, Gruppo B.....	175
Fig. 23. Confronto tra le funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutee del Gruppo A (Serie 1) e dagli studenti-tutee del Gruppo B (Serie 2).....	176

## INDICE DELLE TABELLE

Tab. 1. Disegno della ricerca relativo allo studio di caso incentrato sulla Scuola Popolare “Antonia Vita”.....	52
Tab. 2. Configurazione della classe della Scuola (a.s. 2020/2021) che è stata coinvolta nella ricerca .....	57
Tab. 3. Prospetto delle osservazioni condotte durante l'a.s. 2020/2021 .....	65
Tab. 4. Prospetto delle interviste fatte alla Direttrice dell'Associazione e all'équipe educativa della Scuola .....	71
Tab. 5. Prospetto delle interviste agli studenti della classe 2020/2021 della Scuola.....	72
Tab. 6. Elementi dei profili degli studenti intervistati .....	72
Tab. 7. Prospetto delle interviste fatte agli insegnanti volontari della Scuola .....	73
Tab. 8. Prospetto delle interviste fatte ai Dirigenti scolastici e agli insegnanti delle scuole di provenienza .....	74
Tab. 9. Prospetto delle interviste fatte ai due principali stakeholder della ricerca, ovvero il Settore Istruzione del Comune di Monza e la Fondazione “Sicomoro per l'Istruzione” di Milano .....	75
Tab. 10. Prospetto delle fasi e degli incontri del Laboratorio di Robotica Educativa nella Scuola Popolare.....	84
Tab. 11. Prospetto dei conduttori presenti e degli studenti partecipanti agli incontri laboratoriali.....	85
Tab. 12. Sistema di codifica ODIS relativo alla comunicazione dell'insegnante (o dello studente-tutor).....	92
Tab. 13. Sistema di codifica ODIS relativo alla comunicazione dello studente (o dello studente-tutee).....	96
Tab. 14. Prospetto delle categorie relative all'analisi delle interviste agli studenti .....	99
Tab. 15. Prospetto delle categorie relative all'analisi delle interviste a educatori, insegnanti e Dirigenti .....	134

Tab. 16. La composizione dei due gruppi che hanno partecipato al primo incontro di Peer tutoring.....	168
Tab. 17. Prospetto delle funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutor.....	169
Tab. 18. Prospetto delle funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutee.....	174
Tab. 19. Risultati dell'autovalutazione in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa - Ascolto .....	177
Tab. 20. Risultati dell'autovalutazione in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa - Impegno.....	178
Tab. 21. Risultati dell'autovalutazione in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa - Autonomia.....	178
Tab. 22. Risultati dell'autovalutazione in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa - Collaborazione.....	178
Tab. 23. Risultati dell'autovalutazione in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa - Partecipazione.....	179
Tab. 24. Risultati dell'autovalutazione su cosa si ritiene facile, cosa difficile e cosa si vorrebbe migliorare in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa.....	179

## Abstract

La ricerca si inserisce nel framework teorico della Social Justice Education di declinazione più critica e radicale e si apre con un'analisi della letteratura sul fenomeno della dispersione scolastica e su quello delle scuole popolari e della seconda opportunità, considerate in virtù delle loro caratteristiche un baluardo nella lotta contro il disagio giovanile, l'emarginazione sociale e il rischio educativo. La parte empirica è dedicata a una ricerca di natura qualitativa imperniata su un intervento di contrasto alla dispersione scolastica nel campo delle scuole popolari e della seconda opportunità: nell'a.s. 2020/2021 è stato infatti portato avanti uno studio di caso avente per oggetto la Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza, una scuola che offre ai giovani d'età compresa tra i 13 e i 16 anni in condizione di svantaggio o rischio educativo un percorso educativo e didattico alternativo rispetto a quello del sistema-scuola tradizionale. Il principale obiettivo dello studio è quello di penetrare il modello pedagogico della Scuola Popolare, avviando una prima riflessione sul concetto stesso di "dispersione" e inoltre sul modello pedagogico del sistema d'istruzione nel suo complesso. A tal fine, lo studio di caso ha previsto due fasi distinte ma complementari: una prima fase prettamente conoscitiva, volta a esplorare le rappresentazioni e le percezioni di una pluralità di soggetti e stakeholder intorno ad alcune dimensioni della scuola e del lavoro educativo e didattico, facendo ricorso alla metodologia di ricerca e analisi della Grounded Theory costruttivista; e una seconda fase di Ricerca-Azione, volta a indagare le strategie di mediazione didattica che si attivano tra adulto esperto e studenti e nell'interazione tra pari. Nel primo caso sono state condotte 20 osservazioni partecipanti e 40 interviste non direttive e semi-strutturate; nel secondo caso è stato realizzato un Laboratorio di Robotica Educativa con gli studenti, che ha utilizzato come mediatore didattico Coderbot.

I risultati arrivano innanzitutto a delineare il modello della Scuola Popolare, caratterizzato da un forte presidio educativo, da maggiore flessibilità, dinamicità e sostegno rispetto alla scuola tradizionale, dall'individualizzazione dei percorsi di apprendimento degli studenti e dal basso rapporto numerico che sussiste tra educatore/insegnante e alunni, che permette di seguire da vicino il singolo studente senza "lasciarlo perdere". La Scuola presenta quindi molteplici diversità strutturali rispetto al sistema scolastico tradizionale, prima fra tutte la centralità accordata alla figura dell'educatore, che svolge un ruolo portante su più livelli. I risultati invitano allora a una riflessione sulle fragilità del sistema pubblico d'istruzione, da

cui emergono specialmente alcuni bisogni formativi, in particolare per quanto riguarda la sfera socio-educativa. Inoltre, vengono discusse le strategie di mediazione didattica messe in pratica durante la fase di peer tutoring del Laboratorio e viene avanzata un'ipotesi circa l'efficacia di questa metodologia in contesti di forte deprivazione socio-linguistica. In linea con quanto esposto nella parte teorica e nelle domande di ricerca, i risultati delineano una prima decostruzione e ri-semantizzazione del concetto di "dispersione" alla luce di quello di "funzionamento", proprio del modello bio-psico-sociale. La Scuola si configura inoltre quale esempio paradossale di inclusione: emerge infatti l'idea che per perseguire l'obiettivo di una maggiore equità e giustizia in ambito scolastico ci sia talvolta bisogno di prospettare percorsi alternativi e altamente individualizzati, che contrastino con un percorso canonico al quale sono legati vissuti di esclusione e difficoltà.

**Parole chiave:** dispersione scolastica, scuola popolare, scuola della seconda opportunità, studio di caso, inclusione sociale.

The research is part of the most critical and radical interpretation of the theoretical framework of Social Justice Education and starts with an analysis of the literature on the phenomenon of school drop-out and on that of the popular and second-chance schools, considered by virtue of their characteristics a bulwark in the fight against youth discomfort, social marginalisation and educational risk. The empirical part is dedicated to qualitative research centred on an intervention to combat school drop-out in the field of popular and second-chance schools: a case study was carried out in the school year 2020/2021 on the "Antonia Vita" Popular School in Monza, a school that offers young people aged between 13 and 16 in conditions of disadvantage or educational risk an alternative educational and didactic pathway to that of the traditional school system. The main objective of the study is to analyse the pedagogical model of the Popular School, initiating a first reflection on the concept of "drop-out" and also on the pedagogical model of the education system as a whole. To this end, the case study envisaged two distinct but complementary phases: a first, purely cognitive phase, aimed at exploring the representations and perceptions of a plurality of subjects and stakeholders regarding certain dimensions of the school and of educational and didactic work, resorting to the research and analytical methodology of the constructivist Grounded Theory; and a second phase of Research-Action, aimed at investigating the didactic mediation strategies that are

activated between expert adults and students and in peer interaction. In the first case, 20 participant observations and 40 non-directive and semi-structured interviews were conducted; in the second case, an Educational Robotics Laboratory was carried out with the students, using Coderbot as a didactic mediator.

First of all, the results show that the Popular School model is characterised by strong educational supervision, greater flexibility, dynamism and support than the traditional school, the individualisation of the students' learning paths and the low numerical ratio between educator/teacher and pupils. This makes it possible to follow the individual student closely without "letting him or her get lost". The school thus presents many structural differences with respect to the traditional school system, especially regarding the prominent position of the educator, who plays a supporting role on several levels. The results then invite reflection on the fragilities of the public education system, from which training needs emerge, particularly in the socio-educational sphere. Furthermore, the didactic mediation strategies put into practice during the peer tutoring phase of the Laboratory are discussed and a hypothesis is put forward regarding the effectiveness of this methodology in contexts of strong socio-linguistic deprivation. In line with the theoretical part and the research questions, the results outline an initial deconstruction and re-semantisation of the concept of "drop-out" in the light of that of "functioning", proper to the bio-psycho-social model. The school is also configured as a paradoxical example of inclusion: in fact, the idea emerges that in order to pursue the objective of greater equity and justice in the school environment, there is sometimes a need to envisage alternative and highly individualised paths, which contrast with a canonical path to which experiences of exclusion and difficulty are linked.

**Keywords:** school drop-out, popular school, second-chance school, case study, social inclusion.

## Introduzione

La presente ricerca si inserisce nella cornice di studi dedicati al fenomeno della dispersione scolastica e agli interventi per contrastarla, con particolare riferimento alle scuole popolari e della seconda opportunità, oggetto precipuo di indagine del lavoro di tesi.

L'interesse per questo campo di indagine ha una matrice autobiografica. Il lavoro come redattrice di testi di scolastica, e in particolare soprattutto di quelli destinati a studenti con difficoltà di apprendimento, mi ha portato a interrogarmi in modo costante e ricorsivo su quali debbano essere le caratteristiche primarie di un libro scolastico tali per cui lo studente con fragilità (non per forza di apprendimento, ma anche di altra natura) possa aver accesso al sapere senza sentirsi mortificato da un percorso formativo accidentato. A partire da tale riflessione, condivisa all'interno della cooperativa sociale e casa editrice per la quale lavoro, la Fabbrica dei Segni Editore,<sup>1</sup> è scaturita l'idea di ascoltare la voce di quegli stessi studenti a cui i nostri libri sono dedicati, coinvolgendoli in un lavoro di ricerca che potesse integrare la mission della cooperativa, che si rivolge a soggetti svantaggiati e a persone in condizione di emarginazione o disabilità per favorirne l'inserimento lavorativo attraverso le attività di produzione della casa editrice. Ci siamo dunque chiesti: è possibile raccogliere le voci degli studenti per farne un libro che racconti il loro punto di vista sulla scuola? Assumendo tale prospettiva, è possibile riuscire a intercettare le idee e le rappresentazioni di quegli studenti che vivono una condizione di disagio, esclusione sociale o emarginazione? Sulla scorta di questi input iniziali, ha preso quindi forma un disegno di ricerca che si è rivolto alla fascia d'età considerata dalla letteratura più vulnerabile, ovvero quella che va dai 14 ai 16 anni, e che ha preso le mosse, date le premesse, dal fenomeno dell'abbandono e della dispersione scolastica, focalizzandosi poi su una tipologia di intervento che vuole contrastare proprio il disagio giovanile, il rischio educativo e l'esclusione sociale, ovvero l'educazione popolare e della seconda opportunità, diffusa anche in territorio lombardo.

Il lavoro di tesi è stato quindi articolato in tre parti distinte: una prima parte teorica, la quale inquadra la ricerca nel framework teorico di riferimento e analizza la letteratura circa le tematiche oggetto della presente ricerca, ovvero il fenomeno della dispersione scolastica e le scuole popolari e della seconda opportunità; e due sezioni empiriche, la prima dedicata

---

<sup>1</sup> Per approfondire: <https://fabbricadeisegni.it>. Il mio è infatti un percorso di Dottorato Executive, frutto della convenzione tra l'Università di Milano-Bicocca e la Cooperativa Sociale "Fabbrica dei Segni".

al disegno della ricerca e la seconda all'analisi e discussione dei risultati, per un totale di 9 capitoli. Chiudono la tesi le Conclusioni, gli Allegati e la Bibliografia.

Il primo capitolo inquadra la ricerca nella cornice teorica della Social Justice Education, con particolare riguardo a una declinazione del framework più critica e radicale che guarda soprattutto al pensiero di Freire (1970), proponendo una filosofia emancipatoria che porta a mettere in discussione il sistema e le sue ingiustizie ponendosi con atteggiamento critico nei confronti delle istanze del mercato e dello sviluppo economico. Lo sguardo è orientato all'equità delle opportunità di apprendimento e alla formazione di studenti come cittadini di una società democratica, e non in qualità di meri produttori e consumatori.

In questo quadro, il secondo capitolo affronta il fenomeno della dispersione scolastica, a partire da una delle sue principali dimensioni, quella dell'abbandono, che viene analizzata attraverso i documenti europei sul fenomeno degli Early School Leavers (ESL). Parlare di dispersione scolastica significa però parlare di un fenomeno complesso e plurale, finanche sfuggente: i documenti del MIUR e la letteratura scientifica in proposito, infatti, delineano la sua multidimensionalità e multifattorialità, secondo una visione sistemica che si è andata strutturando soprattutto a partire dagli anni '90, quando il fenomeno inizia a essere messo in correlazione non soltanto con fattori di tipo esogeno al sistema scolastico o individuali, ma anche endogeni o interni. Dalla *literature review* emerge però che sono ancora pochi gli studi che indagano i fattori endogeni da un punto di vista strettamente qualitativo, tramite un'analisi sistemica e globale che vada in profondità sulle condizioni che possono favorire l'attivazione e la realizzazione di interventi di prevenzione e contrasto. Il capitolo si chiude con una riflessione sulle misure di prevenzione e contrasto in Italia, che apre al successivo, dedicato a quelle scuole che costituiscono un baluardo contro il disagio giovanile, il rischio educativo e l'esclusione sociale, ovvero le scuole popolari e della seconda opportunità.

Il terzo capitolo ripercorre dunque la storia dell'educazione popolare prima in Europa e poi in Italia, rimarcando come almeno fino agli inizi del Novecento le sue istanze fossero legate alle lotte per un'istruzione elementare pubblica e obbligatoria, rivolta a tutte le classi sociali, quindi anche al proletariato. Dal Secondo dopoguerra in poi l'educazione popolare assume sempre più i connotati di un'istruzione alternativa, legandosi prima alle istanze di rinnovamento dal basso della scuola italiana e allontanandosi poi dall'appartenenza a classi sociali o professioni specifiche, acquisendo un significato, soprattutto con l'avvento della globalizzazione, sempre più polisemico e fluido. Proliferano allora scuole popolari rivolte sia agli adulti sia ai minori, con forme organizzative e modalità di intervento molto diverse tra loro, che al giorno d'oggi presentano caratteristiche comuni con le scuole della seconda

opportunità, nate nel 1995 in seno all'Unione Europea per combattere l'esclusione sociale e favorire l'occupazione. Benché non abbiano una definizione giuridica univoca, le scuole della seconda opportunità dimostrano di avere alcuni connotati comuni, su cui il capitolo si chiude, lasciando spazio all'ultimo breve capitolo della prima parte.

Il quarto capitolo suggella infatti la parte teorica invitando ad assumere una prospettiva problematicista, fondata su un'unità dialettica di teoria e prassi che incoraggia a perseguire un'istanza epistemica trascendentale che possa dare significato ai compiti storico-pratici e ai processi sociali, valorizzando il momento pragmatico della scelta educativa.

La seconda parte, con il capitolo quinto, si apre sulle domande generali della ricerca, le quali si interrogano su come intervenire efficacemente a livello sistemico e strutturale per contrastare situazioni di svantaggio socio-culturale e rischio o disagio educativo in minori d'età compresa tra i 14 e i 16 anni. L'obiettivo del presente lavoro di tesi è infatti analizzare in profondità, attraverso metodologie e strumenti di ricerca qualitativi, alcuni interventi e modifiche strutturali per verificarne l'efficacia in termini di contrasto, prendendo le mosse da un osservatorio privilegiato sulla dispersione, alternativo all'assetto scolastico ordinario, quello appunto delle scuole popolari e della seconda opportunità. Il sesto capitolo presenta infatti il contesto della ricerca, la Scuola Popolare gestita dall'Associazione "Antonia Vita" di Monza, di cui vengono illustrate la storia e l'organizzazione.

Come emerge dal settimo capitolo, dedicato alle scelte metodologiche e procedurali, la Scuola Popolare, prosperando ai "margini" del sistema, rappresenta un caso emblematico di contesto alternativo alla forma-scuola ordinaria, la cui analisi può contribuire alla ricerca sull'educazione popolare e della seconda opportunità e anche stimolare una riflessione sul modello pedagogico del sistema pubblico d'istruzione nel suo complesso. Perciò, la Scuola è stata oggetto di uno studio di caso primariamente intrinseco (Stake, 1995), che ha svolto però anche un ruolo strumentale, sfruttando una nuova angolazione per gettare luce, con più libertà e sguardo critico, su alcune dinamiche – e contraddizioni – sottese al fenomeno della dispersione scolastica. Ci si chiede inoltre se lo studio di questo caso possa portare a immaginare e lavorare per una ri-semantizzazione del concetto di "dispersione" in termini di equità e giustizia sociale, dal momento che questo concetto può essere ricondotto a un linguaggio economico e aziendalistico, dove con l'espressione *drop-out* si intende una scoria di un processo produttivo o uno scarto di lavorazione, e il "disperso" è qualcuno che deve essere "recuperato" per essere "utile" al sistema come produttore competitivo.

Lo studio di caso ha coperto l'intero a.s. 2020/2021 e si presenta articolato in due studi distinti ma complementari. Il primo studio consta di una fase prettamente conoscitiva, in

cui si sono esplorate le percezioni e le rappresentazioni degli studenti, prima di tutto, ma anche degli educatori, dei volontari e dei docenti delle scuole di provenienza (inclusi alcuni Dirigenti scolastici), nonché di tre stakeholder in merito ad alcune dimensioni del sistema-scuola e del lavoro educativo e didattico. Il secondo studio consiste invece in una Ricerca-Azione, la quale ha previsto la realizzazione di un Laboratorio di Robotica Educativa con gli studenti, culminato in una fase di peer tutoring, che si è posto l'obiettivo di studiare le strategie di mediazione didattica in ambienti caratterizzati da forte deprivazione linguistica, soprattutto in relazione alla mediazione assunta dall'adulto e all'interazione che si sviluppa tra pari. In relazione al primo studio, il capitolo affronta la metodologia di analisi utilizzata, cioè la Grounded Theory costruttivista, e i relativi due strumenti di ricerca impiegati, ossia l'osservazione partecipante e l'intervista non direttiva e semi-strutturata (di cui si illustrano i partecipanti e lo schema dei colloqui); per il secondo studio, invece, il capitolo delinea la metodologia della Ricerca-Azione e presenta la Ricerca-Intervento svolta, soffermandosi sul framework teorico di riferimento e sulle fasi di svolgimento del Laboratorio, arrivando a illustrare lo strumento di analisi, ossia ODIS - Osservazione della Discussione in classe.

La terza parte, infine, è dedicata all'analisi e alla discussione dei risultati: il capitolo otto affronta gli esiti della ricerca Grounded Theory, mentre il capitolo nove tratteggia i risultati del Laboratorio. In generale, la discussione porta alla luce il modello della Scuola Popolare, caratterizzato da un forte presidio educativo, e mette in evidenza le sue diversità strutturali a confronto con il sistema-scuola tradizionale, sul quale viene avviata una prima riflessione. Sono discusse le strategie di mediazione didattica e le funzioni comunicative messe in atto durante uno degli incontri di peer education e viene avanzata un'ipotesi circa l'efficacia di questa metodologia in contesti di forte deprivazione socio-linguistica. In linea con quanto prospettato nella parte teorica e nelle domande di ricerca, i risultati propongono una prima decostruzione e ri-semantizzazione del concetto di "dispersione" alla luce del concetto di "funzionamento" proprio del modello bio-psico-sociale. La Scuola Popolare viene inoltre configurata quale esempio paradossale di inclusione, propugnando l'idea che per includere effettivamente qualcuno in un contesto, perseguendo lo scopo di una maggiore equità, ci sia talvolta bisogno di prospettargli un percorso alternativo e individualizzato, laddove nel percorso canonico ha invece vissuto soltanto esclusione ed emarginazione.

## **PRIMA PARTE. LA RICERCA TEORICA**

*Verso la trasformazione delle teorie della Giustizia Sociale in Educazione: dalla dispersione scolastica alle scuole popolari e della seconda opportunità*

### **1. EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

#### **1.1 Giustizia sociale e riconoscimento**

L'espressione "giustizia sociale" riflette una vasta moltitudine di prospettive ed esperienze di vita, nonché di tradizioni politiche e culturali. Come sostiene Novak (2000), le difficoltà nel definirla sono insite nel termine stesso; il suo significato, infatti, non è univoco e risulta incorporato in «discourses that are historically constituted and that are sites of conflicting and divergent political endeavors» (Rizvi, 1998, p. 47). In senso lato, possiamo dire che la cornice teorica della giustizia sociale offre un modo di vedere e agire che mira a contrastare l'iniustizia e l'ingiustizia e a rafforzare i concetti di libertà e possibilità per tutti; presta quindi attenzione a come le persone, le politiche, le pratiche e le istituzioni possano essere mezzo di liberazione (e non di oppressione) delle minoranze, dei gruppi emarginati e, in generale, di coloro che sono meno coinvolti nei processi decisionali. Come sostiene Young (1990), l'oppressione non è semplicemente il risultato di azioni individuali, ma è incorporata nelle nostre procedure; le sue cause, infatti, «are embedded in unquestioned norms, habits, and symbols, in the assumptions underlying institutional rules and the collective consequences of following those rules» (ivi, p. 41). I volti dell'oppressione sono dunque lo sfruttamento, l'emarginazione, l'impotenza, l'imperialismo culturale e, infine, la violenza (ivi, pp. 48-65); secondo Bell (1997), l'oppressione è pervasiva, limitante, gerarchica, complessa, sistemica e interiorizzata. La giustizia sociale contrappone all'oppressione uno stile di vita connotato democraticamente, dove i cittadini si assumono un senso di responsabilità verso gli altri e sono membri attivi della comunità, orientati al cambiamento, fino a esplorare le cause dei problemi sociali e a criticare le strutture del privilegio (Westheimer & Kahne, 2004).

La giustizia può essere considerata come una questione di distribuzione (come ripartire nel modo più equo le risorse), di riconoscimento (come creare le condizioni affinché tutte le diversità culturali siano valorizzate), di opportunità (come creare condizioni di parità per svolgere una determinata azione; Hytten & Bettez, 2011, p. 11) e di partecipazione (come garantire a tutti "parità di partecipazione": Fraser, 2008, p. 16). Fino alla seconda metà del

XX secolo il paradigma prevalente è stato quello distributivo, che si rivolge all'uguaglianza degli individui, all'impegno civico e a un impegno politico comune per l'autonomia di tutti i cittadini nel perseguire la propria idea di *good life* (Rawls, 1971). La soluzione all'ingiustizia, secondo questa prospettiva, è la redistribuzione dei beni sia materiali sia di altro tipo, inclusi le opportunità, il potere e l'accesso, con l'obiettivo di stabilire una società basata sull'equità e sull'uguaglianza (Fraser, 2003). Tuttavia, molti filosofi politici ritengono che concentrarsi esclusivamente sull'uguaglianza e sulla distribuzione dei beni sia teoricamente inadeguato all'obiettivo di concettualizzare la giustizia sociale nella società globalizzata di oggi. Infatti, come sottolinea Young (1990), i movimenti sociali degli anni '60 e '70 hanno chiarito che il mancato riconoscimento dei gruppi sociali era una dimensione essenziale dell'ingiustizia, che quindi doveva essere centrale nelle teorie della giustizia (Cochran-Smith et al., 2012).

La quasi totalità delle concezioni attuali della giustizia sociale ne riconosce le dimensioni plurali (Gerwitz & Cribb, 2002). Come affermano Cochran-Smith et al. (2012, p. 173),

[...] the most important question now is not whether justice is a matter of distribution or recognition, but rather how to conceptualize the relationship between the notion of distributive justice that is central to modern liberal democracies, on one hand, and, on the other hand, contemporary struggles for the recognition of social groups in relation to the politics of identity and difference (Fraser & Honneth, 2003; North, 2006).

A tal proposito, Cochran-Smith (2010) sostiene che una teoria della giustizia sociale debba collegare le idee chiave della giustizia distributiva, che pone l'uguaglianza e l'autonomia al centro delle società democratiche (Howe, 1997 e 1998), con le attuali lotte politiche per il riconoscimento, che mettono in discussione quelle strutture che rafforzano l'oppressione di particolari gruppi sociali e ne ignorano le tradizioni culturali (King, 2006; Young, 1990). In questa prospettiva, il riconoscimento sostiene tre condizioni necessarie per l'attuazione della giustizia sociale (Gale, 2000, p. 260):

1. la promozione del rispetto per i diversi gruppi sociali, in particolare a partire dalla loro auto-identificazione e auto-determinazione;
2. le opportunità di auto-sviluppo e auto-espressione;
3. la partecipazione dei gruppi alle decisioni che li riguardano direttamente, mediante la loro rappresentanza negli organi decisionali.

Il principio del riconoscimento non si esaurisce quindi nell'auto-realizzazione. Il mancato riconoscimento, infatti, nega ad alcuni individui e gruppi la possibilità di partecipare su un piano di parità con gli altri all'interazione sociale:

Bisogna dire invece che è ingiusto che ad alcuni individui e gruppi venga negato lo status di partecipanti a pieno titolo alla cooperazione sociale semplicemente come conseguenza di modelli istituzionalizzati di valori culturali alla cui costruzione non hanno partecipato su

un piano di uguaglianza e che svalutano i loro caratteri specifici o i caratteri specifici loro assegnati. (Fraser, 1999, p. 534)

La strada da percorrere è dunque quella di un dualismo prospettico che integri nella teoria morale la parità partecipativa, ovvero una prospettiva integrata che guardi non solo a una (re)distribuzione incisiva, ma anche a un riconoscimento autentico (ivi, p. 546). Si tratta di una concezione bidimensionale della giustizia, in cui redistribuzione e riconoscimento non si esauriscono uno nell'altro, ma costituiscono due prospettive analitiche di cui investigare i legami, tenendo quindi conto della differenziazione, della divergenza e dell'interazione a ogni livello per «un assetto sociale in grado di correggere sia le ingiustizie economiche che quelle culturali» (ivi, p. 547).

## 1.2 Giustizia sociale in educazione: *capability approach* e approccio radicale

Il framework della Social Justice Education muove da un presupposto etico fondamentale: l'educazione è lo strumento principale del cambiamento sociale e la democrazia è lo scopo e la condizione preliminare di tale educazione (Dewey, 1916); in questo senso, la scuola è concepita quale “grande equalizzatore delle condizioni dell'uomo” (secondo l'espressione ormai divenuta celebre di Horace Mann), intesa come oggetto di studio privilegiato di una Social Justice Education pensata come antropologia della “differenza” (Ghirotto, 2015, p. 109), dove è l'uguaglianza a dover garantire la diversità (Callari Galli, 1995, p. 72). In questo senso, la Social Justice Education si intreccia alle istanze della *critical pedagogy*, fondando un approccio radicale, sorto negli Stati Uniti, che si pone in contrapposizione alla prospettiva del liberalismo democratico così come teorizzato da Rawls (1971), il quale sostanzialmente concepisce l'istituzione scolastica quale strumento di mobilità sociale. L'orientamento più radicale guarda quindi oltre un'educazione pratica educativa e prospettiva critica, non limitandosi a promuovere l'accesso ai più alti gradi dell'istruzione per tutti, soprattutto per i più poveri, ma proponendo una filosofia emancipatoria, che critica il capitalismo e si spinge a mettere in discussione il sistema e le sue ingiustizie, basandosi primariamente sul pensiero di Freire (1970; Tarozzi, 2015, pp. 54-56). In questa prospettiva, la Social Justice Education assume un atteggiamento critico verso il mercato e lo sviluppo economico, soprattutto laddove le loro istanze siano in antitesi a quelle dello sviluppo umano, in linea con un altro approccio alla giustizia sociale, quello delle *capabilities* fondato da Sen (1992; 1993; 2009) e Nussbaum (2002; 2003; 2011; Nussbaum & Sen, 1993), che modella il concetto di giustizia sociale a partire dal soggetto, ossia dai suoi bisogni esistenziali e di sviluppo personale.

Il *capability approach* ha posto l'accento sul diritto delle persone a realizzarsi attribuendo rilevanza al loro benessere (Nussbaum, 2011), il quale non viene misurato in base ai mezzi e alle risorse a loro disposizione, ma definito in termini di capacitazioni (*capabilities*, le libertà sostanziali, ovvero le opportunità reali che le persone hanno di realizzare determinati modi di essere o azioni) e funzionamenti, ossia i traguardi (stati e attività) che sono stati raggiunti a partire dalle *capabilities* e in seguito a un processo di scelta personale. In ambito educativo, garantire agli individui in formazione l'esercizio effettivo delle proprie capacità, dando loro la possibilità di trasformarle in funzionamenti, significa innanzitutto creare e assicurare le condizioni di contesto più giuste e idonee affinché i soggetti possano sviluppare le proprie *capabilities* interne, ovvero tutte quelle caratteristiche personali, mutevoli e dinamiche, che consentiranno loro di fare delle scelte (Strano, 2014, p. 428) e decidere consapevolmente e in modo responsabile sul proprio futuro scolastico e formativo. Si tratta, cioè, di pensare spazi e modalità che preservino e implementino le capacitazioni cosiddette "centrali", che ruotano attorno al concetto di "dignità umana" (Nussbaum, 2002) e sono tutte fortemente significative ai fini di un lavoro educativo e didattico declinato in termini di equità e diritti (come: sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica; appartenenza; si veda, per un affondo su *capability approach* e giustizia sociale, Ghirotto & Artoni, 2009).

Negli ultimi decenni il *capability approach* è stato utilizzato in diversi modi e in diversi ambiti, dando origine a molteplici interpretazioni (Pippa et al., 2021). Nella sua panoramica sistemica sull'approccio oggi, Robeyns (2017, p. 24) ha proposto la seguente definizione:

[The capability approach] is generally understood as a conceptual framework for a range of evaluative exercises, including most prominently the following: (i) the assessment of individual levels of achieved well-being and well-being freedom; (ii) the evaluation and assessment of social arrangement or institutions; (iii) the design of policies and other forms of social change in society.

La teoria del *capability approach* ha il merito di spostare l'attenzione dal welfare e dal PIL al *well-being*, ponendosi – anche se spesso in modo astratto – il problema di come garantire a tutti una soglia minima di giustizia sociale. Procedendo in questa direzione, il framework della Social Justice Education di ascendenza più radicale pone la necessità di compensare e bilanciare gli squilibri di potere e restituire dignità alle identità e differenze, tessendo un fil rouge tra l'educazione e le lotte politiche attuali in nome del già citato "riconoscimento" (si veda sopra), un riconoscimento di tutti, non solo dei gruppi storicamente marginalizzati o oppressi; si tratta di rompere con i dogmi della produttività (Baldacci, 2019), creando le condizioni per una realizzabilità sostanziale della giustizia sociale nei contesti scolastici ed educativi e portando avanti un approccio insieme pedagogico e politico (Gramsci, 1975, il

cui pensiero pedagogico è stato riportato in auge da Baldacci, 2017; si veda anche Minello, 2014). Come suggerisce a più riprese Cochran-Smith (2004; et al., 2012; 2020), il fulcro di tale teoria è quello di lavorare *day-to-day*, traslando modelli e concettualizzazioni al centro di una teoria della pratica fondata su tre principali chiavi di lettura:

1. promuovere l'equità delle opportunità di apprendimento e dei risultati per tutti gli studenti, considerati come cittadini di una società democratica, e al contempo sfidare pratiche, politiche, etichette e pregiudizi che rafforzano le disuguaglianze;
2. riconoscere e rispettare tutti i gruppi sociali e culturali, lavorando attivamente nelle classi contro quei presupposti e quelle disposizioni della scuola (e della società) che rafforzano le disuguaglianze, la mancanza di rispetto e l'oppressione;
3. riconoscere le tensioni e le contraddizioni che emergono dalle diverse concezioni di giustizia sociale e saperle gestire in maniera concreta.

Dunque, come sostiene Bell (1997), l'educazione alla giustizia sociale è sia un processo che un obiettivo, dove lo scopo ultimo è una partecipazione equa e paritaria «of all groups in a society that is mutually shaped to meet their needs», in un ambiente nel quale tutti si sentano «physically and psychologically safe and secure» (p. 3). Sulla stessa linea, Hackman (2005, p. 103) scrive che la Social Justice Education «encourages students to take an active role in their own education» e «supports teachers in creating empowering, democratic, and critical educational environments», mentre Murrell (2006, p. 81) afferma che

[...] social justice involves a disposition toward recognizing and eradicating all forms of oppression and differential treatment extant in the practices and policies of institutions, as well as a fealty to participatory democracy as the means of this action.

Seguendo questa linea di pensiero, Macedo et al. (2020, p. 390) scrivono che l'educazione

[...] should constitute one of the social arrangements that supports the dismantling of institutionalized barriers such as the denial of access to resources through economic structures, cultural hierarchies within institutions as well as exclusion from the community.

L'invito è quello a educare nelle scuole giovani cittadini orientati alla giustizia (Westheimer & Kahne, 2004), che sappiano guardare ai problemi sociali, politici ed economici in modo sistemico e si impegnino in strategie collettive di cambiamento. L'educazione si configura quindi come un'educazione problematizzante, il cui presupposto è rappresentato dall'idea del "ri-conoscimento" dell'altro (Freire, 1992), il quale consiste nel fatto che

[...] l'educando si riconosca come una figura capace di conoscere e che il soggetto (educatore o educando) riconosca nell'altro un individuo alla stessa stregua capace di conoscere, rendendo così possibile il comune compito di realizzare un atto di conoscenza. (Catarci, 2016, pp. 119-120)

Oggetto di riflessione privilegiato della Social Justice Education è quindi la dimensione dell'insegnamento-apprendimento e della relazione educativa tra insegnante e alunno: qui si situano, infatti, i processi volti alla garanzia del diritto all'istruzione e l'analisi dei percorsi educativi e didattici volti alla promozione della giustizia sociale (Torres & Noguera, 2008). Muovendo in questa direzione, appare quantomai urgente avviare una discussione su cosa significhi giustizia sociale nella pratica educativa e scolastica, esplorando i sistemi educativi e approfondendo il discorso legato ai curricula e alle metodologie di insegnamento.

## **2. LA DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA E NEL CONTESTO INTERNAZIONALE**

### **2.1. Dall'abbandono alla dispersione scolastica**

Con l'espressione "abbandono scolastico" si intende la fuoriuscita dal sistema d'istruzione senza il conseguimento di un titolo di studio, che sia di primo o di secondo livello. Si tratta di un fenomeno diffuso su larga scala, che interessa non solo l'Italia, ma l'Europa tutta, la cui prevenzione è divenuta uno degli obiettivi prioritari a livello comunitario a partire dalla Strategia di Lisbona 2000. Affinché il fenomeno potesse essere misurabile e permettere il confronto tra contesti educativi tanto differenti fra loro, l'Unione Europea ha predisposto un indicatore comune a tutti i Paesi membri: nasce così l'espressione Early School Leavers (ESL, acronimo a cui spesso si alterna, sempre a livello europeo, l'equivalente ELET, cioè Early Leavers from Education and Training), un indicatore con cui si intende la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni in possesso, al massimo, o della licenza della scuola dell'obbligo (quindi, per quanto riguarda l'Italia, il diploma secondario di I grado,<sup>2</sup> ma l'età dell'obbligo varia a seconda dei sistemi scolastici nazionali) o di un diploma conseguito alla fine di un percorso professionale di massimo due anni, i quali non frequentano più alcun genere di percorso di formazione (European Commission, 2013).<sup>3</sup> Secondo gli ultimi dati Eurostat (2022a), riferiti all'anno 2021, la percentuale europea di ELET è del 9,7%, in linea, seppure in lieve ritardo, con il benchmark stabilito dal Programma "Education and Training 2020" (il cosiddetto ET 2020: European Commission, 2009; Calaprice, 2012), il quale auspicava che ogni Paese membro intervenisse con politiche e programmi mirati per far diminuire (e mantenere) il proprio abbandono scolastico al di sotto della soglia del 10% (European

---

<sup>2</sup> L'obbligo scolastico è stato introdotto con la Legge n. 296 del 27 dicembre 2006.

<sup>3</sup> Per un primo confronto degli approcci al fenomeno dell'abbandono scolastico a livello internazionale, si veda, in particolare: Lamb et al., 2011.

Commission, 2014).<sup>4</sup> Vale la pena ricordare in questa sede che già per il 2010 l'UE aveva auspicato che le percentuali di abbandono potessero scendere, se non al di sotto, almeno fino alla soglia del 10%: si tratta, per l'appunto, della Strategia di Lisbona sopra ricordata, detta anche Programma "Education & Training 2010" (ET 2010), messo a punto durante il Lisbon European Council del 2000.<sup>5</sup> L'obiettivo da raggiungere entro il 2030 è quello di scendere al di sotto della soglia del 9%.

Nonostante la crescita del fenomeno stia diminuendo in quasi tutta Europa, compreso il nostro Paese (considerato nella sua interezza, cioè senza tener conto di alcune eccezioni regionali localizzate in particolare nel Mezzogiorno e nelle isole, dove si registrano ancora situazioni di grave descolarizzazione e deprivazione: MIUR, 2021b), l'Italia resta – in linea con le precedenti rilevazioni – uno dei Paesi con la più alta percentuale di ELET, con ben il 13% circa, preceduta solo da Spagna e Romania, che si attesta al 15,3%. Dunque, benché si registri anche in Italia un progressivo e piuttosto veloce miglioramento dei dati, il nostro sistema-Paese non centra comunque l'obiettivo europeo prefissato, classificandosi ancora una volta nelle ultime posizioni – addirittura le ultime tre – del ranking comunitario.

Il fenomeno dell'abbandono scolastico così inteso rientra poi in quello più generale dei cosiddetti NEET (Not in Education, Employment or Training), che riguarda i giovani tra i 15 e i 29 anni che non hanno un impiego, non frequentano alcun percorso d'istruzione o formazione e non cercano lavoro. Gli ultimi dati, riferiti all'anno 2021 (Eurostat, 2022b), mostrano una percentuale europea al 13,1%; l'Italia, seppur in miglioramento rispetto alla precedente rilevazione, si attesta a un tasso preoccupante, il 23,1%, classificandosi ultima nel ranking europeo.<sup>6</sup> Per combattere la portata allarmante del fenomeno, che riguarda in prevalenza le donne, l'Italia ricorre principalmente ai cosiddetti CPIA, i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, i quali offrono percorsi d'istruzione permanente, di primo e secondo livello, e attività di alfabetizzazione e apprendimento dell'italiano come seconda lingua (L2; INDIRE, 2020). Dall'ultima rilevazione statistica il numero dei CPIA in Italia risulta essere di 130, distribuiti in tutte le Regioni del territorio (MIUR, 2018a, p. 4).

Dietro queste percentuali, che testimoniano quanti studenti, ormai maggiorenni, siano al di fuori del sistema scolastico o formativo senza aver conseguito un diploma superiore, trovandosi spesso senza lavoro, si celano le storie di ex adolescenti pluri-problematici, in difficoltà già nel periodo della scuola dell'obbligo, talvolta già dalla Scuola Primaria, pluri-

---

<sup>4</sup> Per alcuni esempi di misure, strategie e interventi, si consulti, in particolare: Macedo et al., 2020.

<sup>5</sup> Per una panoramica sul suo avanzamento qualche anno prima che si concludesse, lasciando spazio all'"ET 2020", si veda: European Commission, 2006.

<sup>6</sup> Da segnalare, a tal riguardo, il progetto RESL.eu: <https://cordis.europa.eu/project/id/320223/it>.

ripetenti o in condizione di esclusione sociale e deprivazione socio-economica e culturale, talvolta vittime di bullismo o del loro stesso contesto sociale e familiare, o diventati “bulli” essi stessi. Sono questi i cosiddetti ragazzi “dispersi”, di cui la letteratura ha talvolta cercato di ricostruire le biografie e i profili emblematici (si vedano, a titolo esemplificativo: Bianchi & Rodella, 2004; Tabarelli, & Pisanu, 2012), spesso costretti a “starci dentro” solo in virtù dall’obbligo scolastico, sospesi in una condizione “al limite” che è spesso anticamera non soltanto dell’abbandono, ma anche della (non-)condizione di “invisibilità”.

Dunque, il fenomeno dell’abbandono non coincide, almeno non completamente, con quello della dispersione scolastica: se infatti il primo è un evento, più facilmente misurabile e conseguenza estrema, ma non necessaria, del fenomeno dispersivo, quest’ultimo invece si configura come un processo (Rumberger, 2001; Christenson, & Thurlow, 2004, p. 37), che si snoda il più delle volte secondo una prospettiva di *life course* (a titolo esemplificativo: Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001; Dupéré et al., 2015, il quale propone un *life course model* che integra *stress* e *long-term processes*).

## **2.2 La dispersione scolastica: un fenomeno complesso e sfuggente**

Parlare di dispersione scolastica significa parlare di un fenomeno complesso e sfaccettato, potremmo dire multidimensionale e multifattoriale, riguardante in Italia tutti quegli alunni minorenni che, a diversi stadi del proprio percorso scolastico (fino a 16 anni) o formativo (fino a 18 anni),<sup>7</sup> manifestano difficoltà di varia natura, dall’uscita precoce dal sistema alle ripetute interruzioni – che impediscono la continuità didattica e generano gap anche nelle conoscenze di base – fino all’assenteismo e all’alto tasso di ripetenza (MIUR, 2018b, pp. 5-6). Si tratta di un fenomeno complesso e plurale (Perone, 2006), che implica infatti

[...] abbandono della scuola secondaria superiore, proscioglimento dell’obbligo senza conseguimento del titolo, ripetenze, bocciature, assenze ripetute e frequenze irregolari, ritardi rispetto all’età regolare, basso rendimento, assolvimento dell’obbligo con qualità scadente degli esiti (Ghione, 2005, p. 8).

Significa quindi parlare di un fenomeno complesso ma anche sfuggente, «non riducibile a interpretazioni univoche di causa ed effetto», come già evidenziava più di vent’anni fa il Ministero della Pubblica Istruzione, rilevando come, per dirimere la questione, occorresse ricorrere a un modello sistemico e una visione integrata (MPI, 2000, pp. 8-9). Il fenomeno, tra l’altro, interessando soprattutto la fascia d’età compresa tra i 13 e i 18 anni, si prospetta come il sintomo prodromico di alcuni altri fenomeni o condizioni di esclusione sociale e

---

<sup>7</sup> L’obbligo formativo è stato introdotto dalla Legge 144/1999 e integrato dalla Legge Delega 53/2003 e dal D.L. 76/2005.

culturale, come l'Early Leaving from Education and Training (ELET), che fa riferimento alla fascia d'età fra i 18 e i 24 anni, o i NEET (si veda § 2.1).

La natura del fenomeno non permette quindi facili classificazioni o quantificazioni; ma grazie al progressivo aggiornamento di uno strumento quale dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti,<sup>8</sup> da qualche anno il MIUR (2017, p. 10) ha potuto iniziare a misurare il fenomeno secondo un cosiddetto “nuovo” approccio, assumendo cioè come indicatore l'abbandono non soltanto in corso d'anno, ma anche tra un anno e il seguente sia all'interno dello stesso ordine di scuola sia nel passaggio tra cicli scolastici. Al fine di quantificare in qualche modo il fenomeno, il Ministero ha così messo a punto il sistema dei “5 tasselli della dispersione”, che misurano cinque diverse modalità di fuoriuscita degli studenti dal sistema scolastico e formativo (i dati qui considerati sono gli ultimi a disposizione, cioè quelli che si riferiscono all'a.s. 2018/2019 e al passaggio all'a.s. 2019/2020: MIUR 2021b):

- Scuola Secondaria di I grado (tot. popolazione scolastica/formativa: 1.697.676):
  1. abbandono in corso d'anno, cioè gli alunni che interrompono la frequenza senza una valida motivazione in ciascun anno di corso: sono lo 0,25% sul totale, ovvero 4.252 sul totale di 1.697.676;
  2. abbandono tra un anno e il successivo, cioè gli alunni che non passano né al II né al III anno né sono ripetenti: sono lo 0,31% sul totale, cioè 5.193 sul totale di 1.697.676;
- Passaggio tra Scuola Secondaria di I e Secondaria di II grado:
  3. abbandono nel passaggio tra cicli, ovvero alunni che hanno frequentato il III anno di corso e non passano alla Secondaria di II grado né a qualsiasi altro corso e né ripetono l'anno: sono l'1,14 sul totale di coloro che hanno frequentato la classe III, cioè 553.355 studenti, e 0,37 sul totale di tutta la popolazione scolastica per l'a.s. 2018/2019, per un totale di 6.322 studenti che si disperdono durante il passaggio;
- Scuola Secondaria di II grado (tot. popolazione scolastica/formativa: 2.605.388):
  4. abbandono in corso d'anno, cioè gli alunni che interrompono la frequenza senza una valida motivazione in ogni anno di corso: sono l'1,19 sul totale, ovvero 30.979 sul totale di 2.605.388;

---

<sup>8</sup> L'Anagrafe degli Studenti è stata istituita con il D.Lgs 76/2005.

5. abbandono tra un anno e il successivo, cioè gli alunni che non passano né al II né al III né al IV né al V anno né sono ripetenti: sono il 2,14%, ovvero 55.641 sul totale di 2.605.388.

Pur restituendo una fotografia parziale del fenomeno, che spesso è meno visibile e non riguarda dati misurabili (si pensi all'assenteismo, all'ostruzionismo o alla demotivazione o disillusione, che spesso si trasformano proprio in dispersione), questi dati possono offrirci uno spaccato dei profili di coloro che sono più inclini a imbattersi in questo fenomeno: la lettura dei dati scomposti, infatti, ci informa che generalmente la dispersione interessa di più la popolazione maschile e in particolare coloro che hanno già avuto delle ripetenze; è localizzata specialmente nel Mezzogiorno, soprattutto nelle isole, e per quanto riguarda la Scuola Secondaria di II grado cambia a seconda del percorso di afferenza: i tassi più elevati si riscontrano infatti negli Istituti Tecnici e Professionali e in particolar modo nei percorsi regionali IeFP (Istruzione e Formazione Professionale); infine, il fenomeno sembra essere più presente fra gli alunni che non hanno cittadinanza italiana (MIUR, 2021a). In sintesi, tra gli a.s. 2018/2019 e 2019/2020 hanno abbandonato lo 0,93% degli alunni frequentanti la Scuola Secondaria di I grado a inizio anno scolastico e il 3,33% degli alunni frequentanti la Secondaria di II grado a inizio anno scolastico (MIUR, 2021b, p. 42).

Sono dati che, dunque, ci restituiscono il trend di uno degli aspetti che incidono di più sul fenomeno della dispersione scolastica, ovvero quello dell'abbandono durante l'obbligo scolastico e formativo, e che, pur nella loro parzialità, aiutano a inquadrare il fenomeno e a indirizzare tanto le politiche quanto le azioni di ricerca – dati di questo genere danno ad esempio informazioni molto importanti sul profilo di un eventuale studente “disperso” o sull'ordine di scuola o il territorio maggiormente interessati da questo fenomeno. Sebbene il trend mostri un progressivo decremento delle percentuali di abbandono, già da un anno scolastico a quello successivo, questo non dovrebbe farci abbassare la guardia, bensì tutto il contrario: infatti, a fronte delle presenze registrate, si stagna un «un panorama desolante» (Batini, 2016), fatto di una dispersione scolastica che è spesso nascosta, latente, che logora chi la vive e il sistema attorno. Occorre dunque abbracciare una visione sistemica volta a una «lettura che coglie le relazioni e gli intrecci tra i vari fattori», che determini le cause e gli elementi di rischio proprio «all'interno della loro interrelazione» (MPI, 2000, p. 7); e a tal fine sarà utile prendere le mosse dall'origine dell'espressione “dispersione scolastica” e dagli sviluppi storici del fenomeno, che potranno illuminare i significati insiti nei fattori e nelle cause e soprattutto nelle interrelazioni che ne discendono.

### 2.3 Cenni storici sul concetto

Una prima definizione di “dispersione scolastica”, seppur ancora molto generica, risale al 1972, quando l’UNESCO indica il “tasso di dispersione scolastica” come l’incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema di un Paese (MPI, 2000, p. 16). L’introduzione di questo nuovo concetto, che riconosce una problematica come tale solo in quanto “incide” sul sistema scolastico nazionale, ha comunque il merito di aprire la strada alla questione e parlare non solo di abbandoni, ma anche di ripetenze. Sono questi gli anni di una temperie culturale e pedagogica abbastanza vivace, che ripensa il processo di apprendimento grazie alle esperienze di Montessori e Freinet e comincia a superare la discrasia tra la formazione della classe dirigente e la socializzazione delle masse (Baldacci, 2019, pp. 168-169). Com’è noto, tale apertura è dovuta in gran parte alla Legge n. 1859 del 1962, che istituisce per la prima volta la scuola media unica, garantendo così la scolarizzazione a tutti e inaugurando di fatto la nascita della cosiddetta “scuola di massa” (Baldacci et al., 2004). Le battaglie di questa stagione porteranno però anche all’istituzione della scuola materna statale nel 1968; al tempo pieno alle elementari nel 1971; ai Decreti Delegati del 1974 (Susi, 2012), con cui vengono istituiti gli Organi collegiali; e infine ai Nuovi programmi per la scuola media del 1979, dove la funzione della scuola diventa quella di formare l’uomo e il cittadino in linea con i principi della Costituzione italiana (Artt. 3 e 34), affinché partecipi e contribuisca ai valori della cultura e della convivenza (Porcarelli, 2011, pp. 38-41).

La Legge Gui del 1962, poi attuata nel 1963, è la prima legge che ottempera al mandato costituzionale e contrasta una “selezione di classe” ingiusta e anticostituzionale, appunto; tuttavia, il processo di massificazione comincia ben presto a rivolgersi contro quello stesso diritto all’istruzione che lo Stato intendeva garantire: infatti, il numero sempre più alto di accessi accentua le disuguaglianze sociali e culturali, poiché all’uguaglianza di accesso non corrisponde l’uguaglianza delle opportunità (Besozzi, 2009, p. 7). Dunque, facendo “parti uguali tra disuguali” – per riprendere le parole di Don Milani, che in questa sede sembrano particolarmente calzanti –, il sistema della scuola di massa inizia a entrare in crisi (una crisi che perdura tuttora): infatti, pur garantendo a tutti il diritto e l’accesso all’istruzione, molti studenti vanno avanti tra mille difficoltà e alcuni abbandonano il percorso scolastico, “non ce la fanno”, possiamo dire. La crisi diventa sempre più evidente, e a partire dalla seconda metà degli anni ’80 (si pensi al rapporto CENSIS *Analisi della dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo* del 1990: Barone, 2017, p. 25) si inizia a prendere coscienza del fatto che, al di là della classe sociale di appartenenza, ci sono altri fattori che esercitano un peso sull’andamento scolastico: il capitale culturale (Barone, 2006) e la questione della

deprivazione (che possono o meno essere legati allo status socio-economico del soggetto), l'attività didattica e l'insufficienza delle strutture edilizie, o il clima relazionale-psicologico della famiglia di appartenenza. È inoltre in questo periodo che emerge con forza anche la questione delle cosiddette determinanti soggettive, ovvero i tratti individuali additati quali responsabili delle difficoltà scolastiche degli studenti.

Non a caso, dunque, il concetto di “dispersione scolastica” fa la sua ricomparsa proprio in questa stagione, quando la crisi della scuola di massa (ma più in generale del riformismo scolastico, che inizia negli anni '80 una fase discendente) induce la necessità di definire un fenomeno che sta attraversando il Paese trasversalmente, da un punto di vista tanto sociale quanto territoriale. Il termine “disperso”, che deriva dal latino *dispergere* (anche se sempre più spesso è sentito come un derivato di *disperdere*) sta a indicare colui che dissipa le energie o che spreca le risorse del sistema; come sostiene Gattullo (1989, p. 27), non è da escludere che «la diffusione del nuovo termine sia stata facilitata dalla sua morbidezza», perché, a ben vedere, sembrerebbe veicolare significati meno negativi e crudi rispetto a parole come “selezione” o espressioni quali “mortalità scolastica”. La “morbidezza” del nuovo termine sembra inoltre svolgere la funzione di edulcorare il ritorno in auge proprio di meccanismi selettivi, che conducono una critica serrata alla scuola di massa e accusano lo Stato per il ruolo egemone che ha assunto nella scuola (Baldacci, 2019, pp. 172-174).

Dunque, a partire dai primi anni '90, si impone un modello neoliberista e aziendalistico dove l'educazione è al servizio della produzione e del mercato globale; a ben vedere, è la scuola stessa a trasformarsi in un'azienda, inducendo nuovi meccanismi selettivi che sono collegati al funzionamento di una scuola intesa quale apparato ideologico di potere sempre più orientato alla riproduzione di stratificazioni e disuguaglianze sociali (Massa, 1997). In questo contesto, l'espressione “dispersione scolastica” sembra fare il paio con il linguaggio economico e gestionale: il “disperso” è infatti uno scarto di lavorazione, un qualcuno che deve essere “recuperato” per essere “utile” al sistema come produttore competitivo, e non per prendere parte alla comunità nelle vesti di cittadino democratico (Baldacci, 2019, pp. 174-178). D'altronde, la traduzione inglese dell'espressione, *school drop-out*, è una locuzione di origine industriale, che significa “scoria” di un processo produttivo, qualcosa da buttare fuori, a cui rinunciare, da abbandonare (Rossi Doria, 2005, p. 228).

Da qui la necessità di riflettere sull'opportunità di cominciare a decostruire un concetto come quello di “dispersione scolastica”, guardando oltre tutte quelle categorizzazioni che non riescono a tenere in debito conto né le caratteristiche degli individui (accomunati tutti sotto un'unica etichetta) né l'organizzazione e il funzionamento della scuola, intesa come

dispositivo pedagogico e didattico capace di promozione sociale e cambiamento culturale. Si tratta di passare, non solo in teoria ma anche e soprattutto nella prassi, dal concetto di “disperso” (e perciò di “fallimento” e “insuccesso”) a quello di “potenziale intrinseco”, e dal concetto di “scarto” (Contini, 2009) a quello di “accesso alle opportunità”.

#### **2.4 Le cause del fenomeno: dalle normative alla letteratura**

Dal punto di vista delle normative sulla dispersione scolastica, dagli anni '80 fino agli anni 2000 (dai rapporti CENSIS al Comitato ministeriale di indagine del 1998 fino alle indagini conoscitive: Barone, 2017, pp. 23-29) si assiste a una progressiva attenuazione del modello economico-sociale, che proponeva le variabili esogene alla scuola come categoria centrale e dominante,<sup>9</sup> e ci si avvicina a una lettura multifattoriale del fenomeno, che sarà poi quella caratterizzante tutto il nuovo Millennio. Se negli anni '80 la dispersione è inquadrata quasi esclusivamente nella condizione sociale della famiglia e nelle determinanti soggettive degli studenti, nel 1990 il rapporto CENSIS apre alla correlazione tra le irregolarità del percorso e l'attività di insegnamento, sottolineando anche lo iato tra il sistema-scuola e tutta la realtà extrascolastica e territoriale; su questa strada, negli anni 2000 si arriva alla consapevolezza di dover anticipare il fenomeno e operare soprattutto in termini di prevenzione, con azioni di monitoraggio e sostegno formativo e pedagogico non soltanto alle famiglie e agli alunni, ma anche agli stessi insegnanti (ivi, pp. 28-29). Il report del 2000 già più volte citato, ossia *La dispersione: una lente sulla scuola*, affronta infatti il fenomeno in tutta la sua complessità e multifattorialità, considerando anche alcune variabili interne alle scuole – come la stabilità del personale insegnante, l'organizzazione della scuola, la sua dimensione ecc.; mentre una successiva indagine ministeriale di molti anni dopo, del 2014, sottolinea l'urgenza di azioni strategiche e operative e quindi interventi più funzionali e organici (Benvenuto, 2016, pp. 127-128). La necessità di «politiche e azioni su più livelli», per una scuola democratica che non sia più “di classe”, viene auspicata anche dal documento MIUR del 2018 (pp. 36-38), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, che rappresenta uno spartiacque nella storia delle normative in materia di dispersione: tale documento non

---

<sup>9</sup> La sociologia dell'istruzione studia da tempo la stratificazione e la mobilità sociale, ossia la probabilità che gli individui hanno di cambiare o meno la propria posizione sociale rispetto a quella della famiglia di origine. A tal riguardo, l'indicatore OID (Origine, Istruzione, Destinazione) permette di osservare le dinamiche della riproduzione delle disuguaglianze tra generazioni. Le ricerche contemporanee hanno osservato che i figli di classi sociali medio-basse e con basso livello di istruzione generano in misura minore abilità comunicativo-linguistiche, livelli di autonomia, responsabilità, codici linguistici differenziati e capacità di interazione con adulti estranei alla famiglia. Inoltre, gli “effetti secondari” che riguardano le scelte scolastiche mostrano che chi proviene da classi superiori consegue generalmente titoli superiori rispetto a chi proviene invece da classi svantaggiate, anche a parità di risultati scolastici (Ballarino & Checchi, 2006).

solo definisce le caratteristiche del fallimento formativo in Italia, ma considera anche tutto il paesaggio educativo che vi ruota attorno, ricordando le indicazioni dell'Unione Europea e delle Nazioni Unite e, soprattutto, proponendo un sistema di raccomandazioni per dare forza alla lotta all'esclusione precoce e al fallimento formativo – parola, quest'ultima, che seppur involontariamente alimenta una certa retorica correlata alla scuola “di classe”, cioè la retorica del “disperso” fondata sulla logica dicotomica successo/fallimento.

Analogamente a quanto abbiamo appena visto per le normative, è soprattutto a partire dagli anni '90 e in particolare 2000 che la letteratura scientifica, nazionale e internazionale, mette in correlazione la dispersione con alcune variabili endogene al sistema. Infatti, come già rilevavano Bryk e Thum nel 1989 (ma si veda qualche cenno in proposito ancor prima, in Wehlage & Rutter, 1985), alcune caratteristiche dell'organizzazione scolastica possono influire sui percorsi degli alunni a rischio: il clima della scuola (Kotok, Ikoma, & Bodovski, 2016) o quello della classe (Pierce, 1994); le procedure disciplinari (come le sospensioni o le espulsioni) che accelerano il processo dell'abbandono scolastico (Bowditch, 1993; Doll, Eslami, & Walters, 2013); la relazione insegnante-alunno, che si configura quale uno degli elementi che incidono di più sul benessere degli alunni negli ambienti scolastici (McNeal, 1997; Cunti, 1999, pp. 26-28; Shefi & Chis, 2016; Noble et al., 2021); lo stesso curriculum della scuola e le dimensioni della struttura (Lee & Burkam, 2003), con particolare riguardo alle differenze che intercorrono tra l'istruzione in zone urbane o suburbane (Rumberger & Larson, 1998). Nelle zone urbane, ad esempio, la dispersione scolastica si interseca con problematiche quali l'allentamento dei vincoli di comunità e del controllo sociale, ancora diffusi, al contrario, nei centri più piccoli (Cingolani & Premazzi, 2016, pp. 7-8). Mancanze strutturali sul piano della relazione possono inoltre condurre a difficoltà di socializzazione con ricadute importanti sia sulla partecipazione scolastica sia, più in generale, sulle forme di affezione al sistema-scuola, fino a far emergere dei veri e propri fenomeni di disagio e devianza giovanile (Benvenuto, 2011, pp. 47-48), che incidono significativamente, a loro volta, sui tassi dell'abbandono (Elliott & Voss, 1974). Gravi fenomeni dispersivi possono poi generarsi nel delicato passaggio tra cicli scolastici, e in particolare tra Scuola Secondaria di I e di II grado, quando l'orientamento non è sempre in grado di accompagnare in modo adeguato lo studente nella scelta della scuola superiore e gli stessi consigli orientativi sono spesso basati non sulla carriera, le competenze e i *desiderata* dello studente, ma su una serie di presupposti e stereotipi che precludono opportunità e possono generare malessere nella scuola scelta, percepita alle volte come non rispondente alle proprie capacità e aspirazioni (Catarsi, 2004; Zecca, Passalacqua, & Ribis, 2020).

A fronte di una vasta letteratura che definisce cause e fattori di rischio attraverso analisi di regressione logistica di tipo quantitativo o studi longitudinali che fanno ricorso a *dataset* da sondaggi (ad esempio: Rumberger, 1995; Alexander et al., 1997; Goldschmidt & Wang, 1999; Gleason & Dynarski, 2002; Suh, Suh, & Houston, 2007), sono ancora pochi gli studi che interpellano direttamente le componenti della scuola (insegnanti, studenti, genitori), e in particolare gli studenti, sia in prospettiva quantitativa (mediante la somministrazione di questionari a risposta chiusa) sia dal punto di vista più qualitativo (attraverso osservazioni, interviste e focus group). La stessa Commissione Europea (2013) ha rilevato l'importanza di conoscere il fenomeno attraverso approcci di ricerca che sappiano integrare indagini di tipo quantitativo su larga scala con analisi qualitative, con particolare attenzione all'ascolto della voce degli studenti (si veda § 7.5.3). Sono soprattutto studi di tipo qualitativo che ci restituiscono la forte incidenza dei fattori endogeni: la struttura edilizia e l'organizzazione della scuola in termini di pulizia, ordine degli spazi e anche accessibilità delle aree comuni; le risorse e i materiali a disposizione; il grado di decisionalità e coinvolgimento nelle scelte riservato agli studenti; il peso di bocciature e ripetenze sui percorsi scolastici (Bartolucci & Batini, 2016); il livello di individualizzazione del supporto scolastico e dell'innovazione e interattività della didattica (Kortering & Braziel, 1999; Scierra e Nitti, 2018); il grado di benessere degli alunni (Lucisano, Stanzone, & Artini, 2018); il ruolo svolto dai dispositivi di orientamento scolastico; e, non ultima, la funzione ricoperta dall'insegnante, dal livello percepito della sua competenza, alla qualità delle relazioni/interazioni insegnante-alunno, all'interesse del docente nei confronti dei propri studenti (Davis & Dupper, 2004; Christle, Jolivet, & Nelson, 2007; Colombo, 2010), fino al livello di fiducia degli studenti verso i propri docenti, spesso sentiti come indifferenti o ingiusti (Lee & Breen, 2007). La carenza di opportunità in alcuni territori e la perdita del senso di affiliazione alla propria scuola da parte degli studenti completano un quadro in cui l'incapacità dell'istituzione di contrastare la dispersione finisce con l'aggravare alcuni fattori che già concorrono al fenomeno, quali la disillusione e la demotivazione. Molto spesso alla base di tale incapacità

[...] si riscontra una struttura burocratica e rigida del sistema scolastico che si limita alla misurazione dei risultati di carriera e/o di performance scolastica, sottovalutando i significati personali e biografici dei percorsi formativi prima, durante e dopo l'istruzione scolastica, così come la complessità del capitale umano, che si misura sia attraverso i titoli di studio, ma anche attraverso le competenze funzionali effettivamente possedute (Pandolfi, 2017, p. 55).

Si è dunque passati da un processo eziologico che si concentrava quasi esclusivamente sui fattori ascritti, ossia esogeni al sistema-scuola (si pensi al filone tutt'ora molto prolifico degli studi sugli studenti di origine migrante o con background migratorio: Driscoll, 1999;

Azzolini & Barone, 2012; 2013; Di Bartolomeo, Bonifazi, & Strozza, 2017; Malusà, 2019; Santagati & Colussi, 2019), già attentamente studiati dagli anni '80 e '90 (Rumberger, 1983; Besozzi, 1990; Crane, 1991; Astone & McLanahan, 1994), ai fattori individuali o personali (si pensi alle ricerche volte a implementare il “successo scolastico” degli studenti mediante progetti o strategie per promuovere *agency*), partecipazione attiva o motivazione allo studio: si vedano, ad esempio: Falconi, 2012; Pisanu & Tabarelli, 2013; Ricchiardi & Torre, 2014; Scierri, Bartolucci, & Batini, 2018) fino a tutte le variabili di contesto, endogene al sistema-scuola, che, come abbiamo visto, la letteratura ha iniziato a esplorare sempre più da vicino, in relazione alla dispersione e all'abbandono, soprattutto a partire dagli anni 2000.

Dunque, alla luce di quanto detto finora, le cause e i fattori di rischio della dispersione scolastica possono essere suddivisi in tre diverse categorie (a tal proposito ci si riferisca in particolar modo a due review che tracciano lo stato dell'arte: Rumberger & Lim, 2008, e Cingolani & Premazzi, 2016):<sup>10</sup>

1. fattori ascritti o esogeni al sistema scolastico, come il capitale socio-culturale della famiglia di origine, il genere, il background migratorio, i servizi socio-sanitari, e in generale tutta la sfera sociale e politica non relativa al sistema-scuola;
2. fattori individuali, come le attitudini, la predisposizione nei confronti dello studio, la motivazione, la capacità di gestione del tempo, il senso di autoefficacia;
3. fattori di contesto, ovvero interni o endogeni al sistema, come le caratteristiche e l'organizzazione della scuola, l'offerta formativa, la formazione degli insegnanti, il rapporto tra docenti e studenti, le metodologie didattiche, le relazioni tra pari, ma anche le politiche scolastiche e i paradigmi pedagogici, ad esempio.

Se nel 1997 McNeal (p. 210) denunciava quanto fossero pochi gli studi empirici che si focalizzavano sulla disamina della relazione tra scuola e *drop-out*, allo stadio attuale si rileva un gap di dati qualitativi sul fenomeno (Girelli & Bevilacqua, 2018a, p. 22), e in particolare di ricerche che si vogliano approfondire, in chiave strettamente qualitativa, il ruolo giocato dalle variabili endogene nel fenomeno dispersivo. Infatti, benché la ricerca abbia trattato sempre più da vicino le prassi, i programmi e gli interventi di prevenzione e contrasto che si sono andati moltiplicando sul territorio (Benvenuto, 2016, pp. 128-133), il discorso sulle condizioni del contesto scolastico che influiscono sul fenomeno, e che talvolta ostacolano l'efficacia di strategie e interventi messi in atto per combattere le difficoltà scolastiche e il

---

<sup>10</sup> Già nel 1996 Janosz e LeBlanc distinguevano tra fattori individuali (fra i quali facevano rientrare anche lo status socio-economico della famiglia, qui considerato fattore ascritto), fattori organizzativi (in riferimento alla struttura e alle procedure della scuola) e fattori socio-politici, richiamando con questa espressione tutto il sistema di valori e credenze sotteso al paradigma considerato dominante, quello industriale e razionale.

rischio educativo, resta ancora largamente non problematizzato, e anche in un certo senso inevaso.<sup>11</sup> Si tratta non solo di individuare i fattori di contesto che incidono sul fenomeno, ma anche di problematizzarli tramite un'analisi sistemica e globale che vada in profondità, indagando le condizioni e le circostanze che possono favorire una determinata traiettoria. Dunque, il passaggio da una logica disposizionale a una situazionale (Curti, 2016, p. 120) potrebbe aiutare ad arginare la progettazione di misure isolate, che mancano di continuità temporale e strutturale e che non si inseriscono appieno nel tessuto socio-educativo della scuola, non tenendo quindi adeguatamente conto dei reali bisogni degli alunni beneficiari e delle condizioni che possano favorire il perdurare dell'azione didattica o educativa.

## **2.5 Le misure di prevenzione e di contrasto in Italia**

Grazie alle nuove acquisizioni in merito alla multifattorialità del fenomeno dispersivo e a quello che hanno comportato alcune importanti politiche scolastiche come la Legge n. 59 del 1997, relativa all'autonomia scolastica (che seppur incompiuta ha dato agio agli Istituti di decidere sulla propria offerta formativa), durante gli ultimi vent'anni si è assistito a una progressiva proliferazione di interventi, progetti e programmi di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, il cui retroterra è possibile individuare nelle esperienze-pilota promosse dal Ministero della Pubblica Istruzione negli anni '90. Con il piano nazionale di intervento per la lotta alla dispersione (MPI, 1990a) e il piano integrato sul fenomeno della dispersione nelle province e nelle aree a rischio (MPI, 1990b), si inaugura infatti un nuovo approccio al fenomeno, che guarda ad azioni più integrate tra sistemi formativi e territorio e all'applicazione del principio di sussidiarietà, riconosciuto dal Trattato di Maastricht nel 1992. La nascita dell'Osservatorio nazionale<sup>12</sup> e la diffusione dei Fondi Strutturali Europei incentivano poi progetti dal respiro pluriennale che riescano a coinvolgere diverse agenzie educative in azioni non isolate e su più livelli (Benvenuto, 2005, pp. 28-32), con l'obiettivo di combattere la frammentarietà e mancanza di raccordo. Nonostante le raccomandazioni dell'ONU (2014) e dell'Unione Europea (European Council, 2011), la pluralità di progetti e iniziative messi in atto non hanno determinato scelte ordinamentali stabili o portato alla creazione di misure di intervento strutturali, non estemporanee (Guglielmi, 2011, pp. 109-110); è lo stesso MIUR (2018, p. 43) a denunciare la debolezza degli interventi precoci, la mancanza di azioni di sistema nelle aree di crisi e un mancato coordinamento nazionale e

---

<sup>11</sup> Per esempio, un buon numero di insegnanti ritiene che i principali responsabili della dispersione siano gli studenti stessi e non le istituzioni: Szabó, 2018.

<sup>12</sup> Istituito con la Legge 496 del 1994.

regionale, a cui si aggiunge l'assenza di una cultura della valutazione che invece, attraverso azioni di monitoraggio dei processi e degli esiti in itinere ed ex post, potrebbe promuovere la diffusione di buone pratiche e informarne di nuove, nonché far progredire la ricerca sul tema (ad esempio, per i risultati di un processo di valutazione partecipata, che ha coinvolto diverse figure dell'azione progettuale, si veda Passalacqua, 2022). A tal proposito, Pandolfi (2016, p. 69) ricorda infatti che

[...] il Consiglio d'Europa sottolinea la necessità di valutare l'impatto e gli esiti delle azioni e degli interventi messi in campo. Dunque, la valutazione viene assunta quale elemento centrale per acquisire conoscenze affidabili circa le ricadute e i risultati dei programmi realizzati per favorire l'inclusione e ridurre il drop-out [...] Allo stesso tempo, la valutazione consente di produrre benefici non solo per i decisori politici, ma per tutti i vari attori coinvolti (tra cui docenti e studenti), in termini di apprendimento, miglioramento professionale, diffusione di metodologie e buone pratiche.

Di recente, un passo importante nella direzione di un approccio globale è stato fatto con il riconoscimento ufficiale da parte del Ministero dei “Patti educativi di comunità”, i quali, nella logica dei principi della sussidiarietà e della corresponsabilità educativa, promuovono il coordinamento tra scuole, Enti locali, istituzioni pubbliche e private e Terzo Settore per lo svolgimento di attività integrative e alternative alla didattica o per mettere a disposizione strutture e spazi alternativi per lo svolgimento delle attività didattiche stesse.<sup>13</sup>

Emerge dunque la necessità di definire una strategia sulla dispersione scolastica unitaria e organica, rinsaldando i legami tra gli Osservatori di Area presenti sul territorio nazionale e lavorando per la ricostruzione di un organismo che, come l'Osservatorio nazionale degli anni '90 (che è andato via via scomparendo), si prefigga di elaborare un piano articolato e il più possibile condiviso tenendone la regia. Come suggerisce il Consiglio europeo (2011; si vedano anche Girelli & Bevilacqua, 2018a, pp. 24-26), si tratta di mettere in campo una pluralità di azioni, coordinate tra loro, che non si limitino alle politiche di intervento (cioè che mirano a contrastare la dispersione migliorando la qualità dell'istruzione, reagendo ai segni premonitori e fornendo sostegno mirato a chi è a rischio) o compensative (cioè che aiutano quanti hanno già abbandonato a riavvicinarci allo studio o intraprendere percorsi professionalizzanti), ma che si estendano alle politiche dette “di prevenzione”, intendendo con questa espressione delle azioni tese ad fronteggiare i problemi strutturali che possono causare dispersione e abbandono, quali la segregazione etnica e sociale, il declassamento dei percorsi tecnico-professionali, la non-partecipazione delle famiglie alla vita scolastica,

---

<sup>13</sup> Si veda il Piano Scuola 2020/2021:  
[www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429](http://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429)

una scarsa formazione dei docenti, una didattica e un'offerta formativa non innovative e inadeguate al contesto sociale. Si tratta di anticipare gli stessi segni premonitori, guardando al momento prima che sorgano e rivolgendosi alla struttura stessa dei sistemi d'istruzione e formazione, con un'attenzione particolare a tutti quegli studenti provenienti da contesti svantaggiati dal punto di vista sociale e culturale.

In questa prospettiva, è possibile individuare alcuni fattori di protezione, tali da riuscire a prevenire, se resi adeguatamente operativi, alcune situazioni di rischio educativo (alcune linee di indirizzo in Colombo, 2015, pp. 418-420, e Pandolfi, 2016, pp. 71-72):

- aumentare il numero di asili nido e scuole dell'infanzia sul territorio, in particolare nel Sud Italia e nelle isole, favorendone l'accesso e proseguendo quindi sulla strada intrapresa dal D.Lgs. n. 65 del 13 aprile 2017, che istituisce il sistema integrato del segmento 0-6 anni,<sup>14</sup> di cui alla Legge n. 107 del 13 luglio 2015, avendo come testo guida l'*ECEC Quality Framework* (European Commission, 2014b);
- qualificare i percorsi d'istruzione tecnica e professionale, proseguendo sulla strada promossa dalla revisione dei percorsi d'istruzione professionale di cui al D.Lgs. n. 61 del 13 aprile 2017,<sup>15</sup> che promuove un'organizzazione didattica personalizzata e laboratoriale e cerca di allineare i curricula degli istituti alla domanda di abilità e competenze proveniente dal tessuto produttivo del Paese;
- progettare un'offerta formativa ampia e flessibile, «coerente con le caratteristiche della popolazione scolastica e con i bisogni dei singoli alunni», con il fine primario di innalzare i livelli di competenza di tutti gli studenti (Guglielmi, 2011, p. 133);
- investire sull'apertura prolungata delle scuole e sul tempo pieno, lavorando per la costruzione di un contesto scolastico accogliente e inclusivo;
- definire modalità stabili di formazione degli insegnanti, riflessione sulle pratiche e supervisione pedagogica (MIUR, 2018, p. 47), con particolare riguardo all'ambito delle competenze socio-educative dei docenti della Scuola Secondaria;
- promuovere azioni di orientamento e ri-orientamento, che non siano responsabili di disuguaglianze e processi di discriminazione e selezione sociale (Checchi, 2008; 2009; Pitzalis, 2012; Filandri & Parisi, 2014; Romito, 2014) – si pensi agli studenti con background migratorio, spesso interessati da un processo di “canalizzazione formativa” (Catarci, 2013) in virtù della propria origine sociale e non delle proprie

---

<sup>14</sup> [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg)

<sup>15</sup> [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg)

competenze o reali aspirazioni (si vedano, in particolare: Azzolini & Barone, 2013; Bonizzoni, Romito, & Cavallo, 2014; Contini & Azzolini, 2016);

- promuovere azioni di tutoring e mentoring degli studenti lungo i percorsi (MIUR, 2018, p. 48), incentivando anche varie forme di autovalutazione;
- incoraggiare la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica;
- avere strumenti di lavoro collettivo, come le reti, «attraverso cui esperire forme di collaborazione che puntino a realizzare maggiore uguaglianza» (Salacone, 2011, p. 297; Colombo, 2011), contro il mito della competitività e la disgregazione sociale.

Dunque, se la direzione è quella di un approccio sistemico e strutturale, in un'ottica di raccordo interistituzionale e di connessione tra scuola e territorio, tra sistemi d'istruzione, formazione e lavoro, occorre che la ricerca prenda le mosse dagli aspetti più strettamente legati alla natura formativa dell'intervento (quali le ricadute sulla didattica, il rafforzamento delle competenze disciplinari, le azioni di motivazione o ri-motivazione all'apprendimento e allo studio o il miglioramento della relazione docente-alunno: Benvenuto & Vecchiarelli, 2013, pp. 126-127) per guardare oltre e avviare una riflessione sul dispositivo-scuola quale ecosistema complesso e dinamico, da cui far maturare risposte più strutturali al fenomeno dispersivo (Benvenuto, Rescalli, & Visalberghi, 2000). Punto di osservazione e campo di intervento privilegiato si configurano, allora, quelle scuole che hanno cercato di proporre modelli alternativi di educazione e didattica al sistema-scuola tradizionale, come le scuole popolari o quelle della seconda opportunità o occasione, che da sempre costituiscono un baluardo contro i fenomeni dell'abbandono e della dispersione scolastica e più in generale contro l'esclusione sociale e il disagio giovanile.

### **3. LE SCUOLE POPOLARI E DELLA SECONDA OPPORTUNITÀ IN ITALIA**

#### **3.1 Per un nuovo modello di scuola: l'Educazione Alternativa**

A fronte di un sistema d'istruzione pubblico caratterizzato da alti tassi di abbandono e di dispersione scolastica, sono cresciute tanto in Europa quanto negli Stati Uniti e in America Latina scuole ed esperienze educativo-didattiche cosiddette "alternative", la cui nascita si è soliti far risalire alle battaglie per i diritti civili degli Afroamericani negli anni '60, quando le scuole alternative offrivano alle minoranze l'opportunità di accedere a un'istruzione che veniva loro negata (Barrientos Soto, González-Gijón, & Soriano Díaz, 2021, p. 8). Si tratta di un mandato, però, che è cambiato nel corso del tempo: oggi, infatti, le realtà alternative

non si occupano più di garantire un accesso all'istruzione che viene precluso, ma lavorano per offrire pari opportunità agli studenti considerati "a rischio" nel sistema convenzionale d'istruzione (Lehr, Tan, & Ysseldyke, 2009, p. 20), nella direzione di una maggiore equità e creando le condizioni, spesso assenti nei sistemi scolastici tradizionali, affinché ciascuno possa conseguire i propri obiettivi formativi (Kim & Taylor, 2008, pp. 207-208). Lo scopo primario è quello di spezzare il ciclo della riproduzione sociale e disuguaglianza educativa, costruendo le condizioni più idonee per un apprendimento il più possibile significativo e incentrato sullo studente: scuole di piccole dimensioni, interazione uno-a-uno tra docente e alunno, flessibilità dell'organizzazione e del curriculum, maggiore supporto, connessione con altri servizi del territorio, coinvolgimento degli studenti nei processi decisionali (Lehr, Tan, & Ysseldyke, 2009, p. 20; Deeds, & DePaoli, 2017, p. 7).

Nonostante studi e ricerche che ne delineano le caratteristiche e ne esplorano l'efficacia in termini di benessere e di successo scolastico dello studente (Lagana-Riordan et al., 2011; Farrelly & Daniels, 2014), non esiste ancora, allo stato attuale, una definizione univoca di Educazione Alternativa. L'uso di questa espressione implica infatti il riferimento a diversi modelli organizzativi, pubblici o privati, che vanno dal livello primario (si pensi alle scuole di metodo, come quelle che seguono il metodo Montessori o Freinet) a quello secondario, di primo o secondo grado; dalle scuole vere e proprie – spesso esterne alla scuola pubblica e gestite da istituzioni indipendenti – ai programmi di intervento – fuori o dentro la scuola – fino alle pratiche di *unschooling* (Barrientos Soto, González-Gijón, & Soriano Díaz, 2021, p. 13). L'espressione è dunque onnicomprensiva di tutte quelle esperienze che forniscono un'educazione non tradizionale, attenta ai bisogni dei più fragili e in difficoltà: non a caso, ne è un precursore Don Milani con la Scuola di Barbiana (ivi, p. 8), le cui idee pedagogiche «rimangono una fonte di riferimento riguardante l'educazione e l'attivismo sociale in Italia e fuori dall'Italia» (Mayo & Vittoria, 2017, p. 57).

Possiamo quindi dire che rientrano nel novero dell'Educazione Alternativa, così com'è intesa oggi, anche tutte quelle esperienze di educazione popolare e di seconda opportunità che, attraverso programmi talvolta radicalmente alternativi rispetto al sistema d'istruzione tradizionale, perseguono idee di equità e giustizia sociale, dando la possibilità di riprendere gli studi o di proseguire il percorso formativo in un ambiente più inclusivo e accogliente.

### **3.2 La scuola popolare in Europa e in Italia: cenni storici**

La scuola popolare affonda le sue radici all'inizio della storia moderna, quando la Riforma protestante, per la necessità di rendere concreto il libero esame e quindi l'accesso libero e

autonomo di ciascun credente alle Sacre Scritture, considerò fondamentale la conoscenza dell'alfabeto e diffuse le istituzioni elementari, rendendo l'istruzione popolare un'esigenza universale (Bertoni Jovine, 1954, p. 17). A questo aspetto della Riforma protestante reagì il Concilio di Trento, il quale statui che anche la Chiesa Cattolica dovesse provvedere con tutti i suoi organi, *in primis* le parrocchie, all'istruzione dei credenti, specialmente di quelli appartenenti alle classi sociali più povere. È in questo contesto che maturò l'esperienza di Giuseppe Calasanzio (1557-1648) a Roma, a cui si deve la prima scuola popolare pubblica in Europa, dalla forte connotazione sociale e aperta alle tendenze "scientifiche" del tempo (Spinelli, 2001). Se da una parte le idee maturate in area protestante aspiravano a un ethos di ordine universale, quasi utopico, dall'altra le esperienze di area cattolica guardavano alle richieste sociali provenienti dai ceti più umili, cercando di intervenire effettivamente nella realtà e migliorare le condizioni di vita del popolo, secondo un progetto di "rigenerazione" che porterà la Chiesa ad avere il monopolio dell'educazione pubblica.

Più tardi, nel Settecento, sarà l'Illuminismo a mettere in discussione questo monopolio, intuendo l'importanza di assumere la direzione di una cultura popolare senza la quale non si sarebbe potuto avverare quel rinnovamento economico e civile tanto auspicato (Bertoni Jovine, 1954, pp. 18-20). Nacque così, nel segno dell'assolutismo e in contrapposizione a una scuola della Chiesa non al passo con la modernità, la prima scuola popolare laica, di Stato, al fine di «preparare alla patria utili cittadini; al santuario, eletti ministri, al sovrano, sudditi fedeli; allo Stato, fama ed ornamento» (sono parole del duca di Parma: Rota, 1938, vol. 2, p. 747). Il cammino della scuola in direzione statale, però, fu tutt'altro che semplice: allo Stato mancavano gli strumenti per organizzare tali scuole, a partire dagli istruttori laici e dalle strutture idonee, e dovette quindi continuare a ricorrere all'autorità clericale; d'altro canto, il clero resisteva a diventare strumento dei principi contro la Chiesa (Bertoni Jovine, 1954, p. 28). Gli unici Stati dove l'istruzione pubblica si organizzò con continuità, secondo un metodo preciso a cui si ispirarono anche i governi italiani per fondare scuole pubbliche per le classi popolari, furono quelli di Federico II di Prussia e Maria Teresa d'Austria, che istituirono le scuole "normali", per diffondere un'istruzione uniforme e un insegnamento collettivo che reagisse soprattutto al meccanicismo dell'istruzione ecclesiastica (ivi, pp. 35-42). La diffusione delle scuole normali in Italia, specialmente in Piemonte e in Lombardia, rivendicò il ruolo dello Stato nelle questioni dell'educazione del popolo, introdusse nuove materie di studio (come l'agricoltura e la navigazione) e contribuì alla formazione di nuovi insegnanti (Soave, 1788); tuttavia, sarà avversata dai ceti conservatori e poi dai patrioti del Risorgimento, che identificavano nelle istituzioni austriache un ostacolo all'unità.

La tensione verso l'emancipazione di tutto il popolo si rinvigorì durante il periodo della Rivoluzione francese, i cui principi ispirarono le riforme e i progetti adottati nelle province italiane fin dall'inizio del XIX secolo – si pensi alla concezione sociale di Vincenzo Cuoco, che supera i presupposti sia dell'educazione ecclesiastica sia di quella illuministica (Bertoni Jovine, 1954, pp. 52-55); tuttavia, l'educazione popolare subì una battuta d'arresto durante l'epoca della Restaurazione (1815), quando l'insegnamento tornò a essere catechistico e le scuole laiche, in mancanza di una solida tradizione alle spalle, iniziarono a decadere. Fece eccezione il Lombardo-Veneto, dove nel 1818 venne emanata una legge organica relativa all'istruzione primaria che prevedeva, oltre ai gradi elementari inferiore e superiore, anche le elementari tecniche (Pruneri, 2006, pp. 27-28); ma tale provvedimento, benché portò a una diminuzione dei tassi di analfabetismo in tutto il territorio, non giovò all'indipendenza delle classi popolari, bensì condusse a una loro maggiore oppressione da parte del governo austriaco, che ricorreva alla politica educativa quale strumento di sopraffazione e controllo sociale (Bertoni Jovine, 1954, pp. 68-71). Contro tale concezione, propria sia della Chiesa sia dell'Austria, si schierarono i patrioti del "Conciliatore", che riaffermarono la necessità della scuola come fatto sociale, aprendo ancora la strada a un programma di riforme che stabiliva un'intima connessione tra il progresso socio-culturale, da una parte, e il progresso tecnico e del lavoro, dall'altra. Nacquero così, sul modello di Bell e Lancaster, le scuole di mutuo insegnamento e gli asili infantili, che contribuirono al processo di alfabetizzazione e all'acquisizione di quelle «abitudini di civiltà» che la giovane borghesia riteneva essenziale creare nel popolo (ivi, p. 136). La necessità di scuole popolari che guardassero innanzitutto a un'istruzione tecnico-scientifica si rinsaldò poi nelle fabbriche moderne, dove si rafforzò la coscienza di classe, nelle associazioni legate alla nuova economia agricola, commerciale e industriale e nei congressi scientifici, la cui opera di divulgazione non ebbe però l'effetto sperato nell'organizzazione e nelle politiche scolastiche (ivi, pp. 158-160).

Le differenze di situazioni politiche da regione a regione, e le divisioni interne agli stessi liberali in materia scolastica, ostacolarono per tutta la prima metà dell'Ottocento la nascita di un interesse autentico nei confronti dell'istruzione popolare, spesso contrastata poiché ritenuta pericolosa e rivoluzionaria. Inoltre, uno dei risultati fu quello di arrivare a definire il carattere della scuola popolare come scuola elementare, «con tutte le possibilità e tutti i limiti che questo carattere avrebbe comportato nell'avvenire» (ivi, p. 171). Nonostante le divisioni (non solo tra liberali e patrioti, da una parte, e reazionari, dall'altra, ma anche tra coloro che concepivano l'istruzione pubblica per ricchi e poveri insieme, riuniti negli stessi stabilimenti, e coloro che non avrebbero voluto "mescolare" le classi sociali), nel 1848 lo

Stato sabaudo promulgò la legge Boncompagni, che avviò il processo di laicizzazione della scuola e pose le basi per un sistema scolastico statale, anche se nei fatti fallì nell'intento di instaurare un nuovo rapporto tra società, scuola, Stato e Chiesa, delegando ai Comuni, già allo stremo, l'istituzione di tutte le scuole. E sebbene rappresenti il primo sforzo riformista nazionale, pensato per agevolare la fusione dei sistemi scolastici dopo l'Unità d'Italia, non approdò a conquiste sociali di portata maggiore nemmeno la legge Casati del 1859: infatti, al di là di alcune rilevanti innovazioni (come l'obbligatorietà e la gratuità del primo biennio elementare), tale provvedimento non riuscì a superare il privilegio accordato alle discipline umanistiche, equiparando l'ordinamento tecnico al ramo primario e mettendo totalmente da parte i corsi professionali, che avrebbero risposto ai bisogni industriali (Talamo, 1960). Il popolo, ancora identificato con gli strati più poveri e umili della società, restava pertanto classe subalterna, a cui fornire un'educazione appena sufficiente per formare dei cittadini-sudditi fedeli alla patria e subordinati alle esigenze della Nazione neo-nata.

Finalmente l'istruzione laica del popolo era fuoriuscita «dalla fase dell'iniziativa privata per divenire esigenza di diritto pubblico» (ivi, p. 242). Ciononostante, la legge Casati risentì del retaggio aristocratico del primato classicista e si scontrò con le questioni del “problema sociale”, ancora oggi attuale (Bertoni Jovine, 1954, pp. 299-308), ovvero: differenziazione tra Nord e Sud nei tassi di alfabetizzazione, analfabetismo, numero insufficiente di scuole rispetto alla popolazione, scarsa preparazione degli insegnanti. La politica della Destra si dimostrò quindi inefficace, in particolare per quanto riguardava la drammatica situazione del Mezzogiorno, il quale mostrò però primi segni di miglioramento grazie ad alcune leggi successive: la Coppino del 1877, che estese le scuole elementari fino a 5 anni, prevedendo l'obbligo per i primi 3; la Orlando del 1904, che rese le scuole elementari obbligatorie fino a 12 anni, estendendo l'obbligo anche al corso elementare superiore; e la Credaro del 1911, che dispensò i Comuni dalla gestione della scuola elementare. Giunse così a compimento il processo di formazione della scuola moderna, frutto delle lotte per l'istruzione laica del popolo, secondo cui la scuola – quella elementare, almeno – è un servizio pubblico statale, rivolto anche a tutti i figli del proletariato.

La funzione della scuola restava però omologante, segnata dall'ideologia (Bettini, 1953, p. 78; Ricuperati, 2015, pp. 75-79): il latino e il greco, infatti, fungevano da filtro sociale e la cultura tecnico-scientifica non era considerata una leva per l'ascesa sociale – seguitavano intanto le proteste dei congressi operai, che rivendicavano una loro viva partecipazione al mondo della cultura, con l'estensione delle scuole tecniche e il riconoscimento delle scuole professionali di arti e mestieri. Ma le istanze dei congressi restarono inascoltate: la Riforma

Gentile del 1923 sviluppò infatti, com'è noto, la direttrice elitaria, realizzando una politica scolastica improntata alla filosofia idealistica, sorda alle richieste degli industriali (Tomasi, 1969), che invece avrebbero tratto beneficio da corsi professionali pensati sui bisogni reali dei territori – una questione ancora molto attuale. Gentile modellò una struttura scolastica reazionaria e classista, che affossava proprio quella Scuola del Risorgimento dalla quale la sua riforma traeva origine (Garin, 1959, p. 235): si pensi all'abbinamento artificioso tra le discipline (Ricuperati, 2015, p. 87), ai programmi scolastici (Bertini, 2021, pp. 28-34), alla formazione degli insegnanti elementari nei nuovi istituti magistrali, dove veniva impartito un insegnamento fondato sulla filosofia e sul latino, disgiunto dalle prassi didattiche. Nella stessa cerchia del neoidealismo di Gentile si levarono voci dissidenti, prima di tutto quella di Giuseppe Lombardo-Radice (1879-1938), che proponeva una scuola per i più poveri e sosteneva la permeabilità delle classi contro la differenziazione sociale, ma la stagione del fascismo era ormai cominciata: il compito che Mussolini affidò al sistema d'istruzione fu quello di promuovere e disciplinare una coscienza etica e unitaria nello spirito dei cittadini, in conformità al culto della tradizione della Nazione e ai valori dello Stato fascista (Tomasi, 1969, pp. 14-24; Rega, 2012, p. 60; Bertini, 2021, p. 24).

Se fino all'epoca fascista la storia della scuola popolare si era legata alla conquista di un diritto pubblico d'istruzione e alle rivendicazioni sull'importanza di una cultura tecnica e scientifica, dal Secondo dopoguerra in poi, con la progressiva messa a regime degli istituti tecnici e delle scuole professionali e l'avvento della scuola di massa (si veda § 2.3), la storia dell'educazione popolare non coinciderà più con quella del sistema pubblico d'istruzione, assumendo i connotati di una scuola alternativa (si veda § 3.1). Possiamo dire che in questa sua nuova veste essa riscoprì la sua vocazione originaria, ovvero quella di educazione che si contrappone al sistema scolastico dominante, avanzando una critica radicale alla società e configurandosi quale luogo di dialogo e contestazione, al servizio di un ideale liberatorio e democratico capace di ricreare il legame tra educazione e vita (Mayo, 2011, pp. 258-263).

Sebbene la scuola fosse formalmente epurata dall'ideologia fascista e ispirata ai Nuovi Programmi del 1945 dell'allievo statunitense di Dewey, Washburne (Santamaita, 2010, p. 120), essa era nei fatti ancora profondamente elitaria e classista: ecco quindi che il processo di istruzione e modernizzazione culturale delle classi più umili tornava a essere demandato ad agenzie educative altre rispetto alla scuola, generando una frattura tra democrazia reale e democrazia ideale della Costituzione (Baldacci, 2019, pp. 164-167). In tal senso, risulta significativo quanto statuito dal D.L. n. 1559 del 17 dicembre 1947, che all'indomani della guerra, per la prima volta in Italia, affrontò la “questione sociale” istituendo corsi popolari

gratuiti sia per adulti sia per giovani, al fine di impartire l'istruzione elementare inferiore a coloro che abbiano superato i 12 anni d'età, impartire quella superiore a coloro che invece avessero già conseguito quella inferiore e aggiornare e approfondire l'istruzione primaria:

È istituita una scuola popolare per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare all'istruzione media o professionale. La scuola è gratuita diurna o serale, per giovani ed adulti e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno. [...] I corsi della Scuola popolare sono istituiti dal provveditore agli studi o di sua iniziativa, o su richiesta di enti, associazioni e privati. [...] Ciascun corso della Scuola popolare ha normalmente la durata di cinque mesi, con l'orario da 10 a 15 ore settimanali. Gli alunni affidati ad un solo insegnante, anche se appartenenti a corsi diversi, non possono di regola essere meno di dieci e più di venticinque. [...] Agli alunni bisognosi possono essere assegnati premi di assiduità mediante gratuita fornitura di libri e oggetti di cancelleria [...]. Per il corrente esercizio finanziario è stanziata in apposito capitolo del bilancio del Ministero della pubblica istruzione la somma di lire un miliardo per tutte le spese previste dalla presente legge.

Se da una parte la politica non riuscì a far evolvere il dispositivo scolastico in linea con le istanze sociali emergenti, dall'altra il bisogno di rinnovamento della scuola italiana portò a far maturare idee ed esperienze innovative dal basso: si pensi alla Scuola-Città Pestalozzi a Firenze (Codignola, 1954), un istituto rivolto ai giovani in difficoltà, ispirato al pensiero di Dewey (2014) e all'attivismo (Mariuzzo, 2016, p. 230), che godette quindi dell'appoggio di Washburne; al ruolo che ricoprì Lamberto Borghi (1955), il quale definì una pedagogia attiva deweyana come antidoto ai connotati costrittivi fascisti; ai tanti congressi promossi dal Movimento di Cooperazione Educativa, come le "Giornate di studio" del 1956, dove Raffaele Laporta si fece promotore di una visione attivista della riforma scolastica; e alla cerchia intorno alla famiglia Codignola, prima a Ernesto e poi al figlio Tristano (lo stesso Laporta, Aldo Visalberghi, Maria Corda Costa, Francesco De Bartolomeis, Bruno Ciari), il cui riformismo socialista svolgerà un ruolo preminente nella stagione della Sinistra. Sono anche gli anni in cui vediamo all'opera coloro che modelleranno gli ideali e le pratiche che caratterizzeranno la scuola popolare italiana dal Seconda dopoguerra: Aldo Capitini (Secci, 2014), il maestro Mario Lodi (legato a sua volta al Movimento), Don Milani e la Scuola di Barbiana (Mayo & Vittoria, 2017, pp. 55-76), Danilo Dolci (Cappello, 2011).

La scuola popolare, dunque, continuò a trarre origine da una situazione di disequilibrio, formativo e sociale, e a svolgere un ruolo riparativo, aspirando alla compensazione di uno svantaggio *ab origine*, «di lacune accumulate nel tempo, sulla base di un sistema d'istruzione ingiusto» (Secci, 2017, p. 144). Se ancora fino alle lotte operaie degli anni Settanta le istanze dell'educazione popolare si legavano alla condizioni di determinate classi sociali, in seguito la progressiva massificazione della scolarizzazione e i processi della globalizzazione hanno

reso la categoria di “educazione popolare” sempre più polisemica e fluida, fino a plasmare il concetto di “popolare” non più sull’appartenenza a specifiche classi o professioni, bensì sull’adozione di categorie antinomiche di interpretazione della società – come ad esempio privilegiato/svantaggiato, ricco/povero (La Rosa, 2021, p. 83). Ecco dunque che la scuola popolare si apre verso tutti coloro che, al di là dell’età e della classe sociale di appartenenza, non trovano risposte e accoglienza nel sistema pubblico d’istruzione, che è spesso il primo fautore di riproduzione e disuguaglianze sociali (Massa, 1997).

### **3.3 L’educazione popolare oggi e i suoi riferimenti pedagogici**

Come abbiamo appurato, alcuni capisaldi dell’educazione popolare – come l’elaborazione di un pensiero critico e autonomo, la tensione emancipatrice, il superamento del concetto di “subalternità” – sono rimasti chiaramente riconoscibili nel tempo, configurandosi quali categorie sempre attuali di interpretazione dei processi formativi ed educativi. L’ampiezza semantica che caratterizza oggi il concetto di “educazione popolare”, non più legato a una rigida suddivisione della società in ceti (per quanto il concetto di “classe sociale” non può dirsi superato: Mayo & Vittoria, 2017, pp. 51-54), ha dunque conservato alcuni connotati-chiave che interrogano il sapere pedagogico e ne sottolineano la valenza trasformativa. In particolare a partire dagli anni ’90, imperniandosi su teorie e pratiche alternative al sistema neoliberista dominante, tali categorie hanno contribuito a criticare le storture di una scuola intesa quale apparato ideologico di potere, svolgendo così un’azione di prevenzione a tutti gli effetti (si veda § 2.5), finalizzata a trasformare le condizioni per una piena realizzabilità, nel qui e ora, della giustizia sociale nei contesti educativi e scolastici. Dunque, assumere le categorie dell’educazione popolare significa osservare, descrivere e interpretare i fenomeni presenti attraverso la lente della giustizia sociale e dell’equità, indagando il processo

[...] in cui il singolo si forma e si educa (viene formato ed educato) riconoscendosi in relazione con altri (popolo) che, se non attuano strategie educative/formative autoritarie e dispotiche, hanno la possibilità di spingerlo a manifestare pubblicamente, trasformandosi, le sue potenzialità ancora inesprese (Potestio, 2021, p. 6).

Possiamo dire, quindi, che oggi l’educazione popolare ha come principale finalità quella di creare e promuovere le condizioni affinché ciascun individuo possa esprimere, in piena consapevolezza, le proprie potenzialità latenti, alla luce delle trasformazioni prodotte dalle relazioni educative/formative e riconoscendo «la propria essenza relazionale positiva» (ivi, p. 7). Tale tipologia di educazione, che “ritaglierebbe” dalla massa le persone più deboli e svantaggiate, escludendole dai percorsi canonici e “ghettizzandole” in scuole alternative e

create appositamente per determinati target, potrebbe sembrare che persegua un modello anti-democratico; in realtà, come sottolinea bene Secci (2017, p. 143),

[...] per quanto la nozione di popolare sembri escludere, ritagliare dalla massa delle persone quelle dei ceti più bassi ed emarginate dai percorsi canonici dell'istruzione, tale aggettivo ha un valore inclusivo. Si tratta di un tipo paradossale d'inclusione, che ambisce – al contrario di quanto solitamente s'intenda, cioè includere gli outsider nell'establishment – a includere tutti i ceti in una nuova utopia sociale [...].

Le scuole popolari – o comunque le varie esperienze che si rifanno al paradigma popolare – ambiscono infatti a proporre una nuova paideia, critica e militante, che si estenda anche ai sistemi d'istruzione tradizionali fino al punto da non aver più bisogno dell'istituzione di scuole alternative; non a caso, l'educazione popolare è stata da sempre caratterizzata dalla critica al sistema scolastico ufficiale, che si propone di trasformare affinché non esista più la nozione di «outsider». Si tratta dunque, almeno in parte, di una vera utopia sociale, che ambisce a restituire spazi di libertà e dignità agli individui e invita a esercitare uno sguardo pedagogico più attento alla pluralità, all'inclusione e a pratiche educative-didattiche in linea con una determinata idea di scuola, fondata sull'accesso alle opportunità. Capisaldi e punti di riferimento imprescindibili sono dunque i grandi maestri della pedagogia italiana, primo fra tutti Don Milani con la Scuola di Barbiana (dove pratica una vera e propria “pedagogia della parola”: Simeone, 2020, e propone una sorta di utopia scolastica, ovvero un contesto scuola “su misura”, alternativo all'assetto scolastico esistente: De Giorgi, 2009), ma anche Danilo Dolci con la sua azione maieutica (Cappello, 2011; Benelli, 2020) e una personalità di cui Don Milani e Dolci furono costanti interlocutori, Aldo Capitini, massimo esponente del movimento non-violento italiano ma anche dell'Educazione Nuova (Secci, 2014).

Nel corso del tempo sono andate maturando diverse proposte di educazione popolare, che hanno assunto e continuano ad assumere forme di organizzazione, prassi e contenuti molto diversi tra loro, specialmente nei Paesi del Mediterraneo e in America Latina (Fleuri, 1998), dove è ancora viva l'eredità culturale e pedagogica di Paulo Freire. Queste proposte, come da tradizione, si indirizzano sia al mondo adulto (per quanto riguarda il caso italiano, si vedano, ad esempio: De Meo & Fiorucci, 2011, pp. 31-46; Targhetta, 2015; Secci, 2017; Bosi & Nistri, 2018; Bochicchio, 2021) sia a quello minorile – anche se non esistono molte ricerche che analizzino o contribuiscono a documentare le esperienze di educazione o scuola popolare dedicate a studenti in età di obbligo scolastico o formativo (Cotza, 2022a; 2022b; Zecca & Cotza, 2022), forse complice la sovrapposizione semantica tra “scuola popolare” e la più recente espressione “scuola della seconda opportunità” (si veda § 3.4). Come ebbe a dire Vittorino Chizzolini già negli anni '40, quella di “educazione popolare” è infatti una

vera e propria «categoria-ombrello» (Scaglia, 2020, p. 14), che racchiude in sé una variegata molteplicità di attività – si va, ad esempio, dai corsi per l'apprendimento dell'italiano come L2 alle scuole serali e ai corsi professionali di avviamento al lavoro, fino ai doposcuola per il recupero degli apprendimenti e alle scuole vere e proprie, alternative a quelle tradizionali. In questo senso, l'educazione popolare rappresenta quindi una vera “fucina di esperienze” (per riprendere un'espressione di Foucault), in grado di avviare processi di trasformazione della realtà data e aprire nuove linee di ricerca, offrendo luoghi – reali e simbolici – capaci di restituire senso a esperienze di insegnamento-apprendimento sentite come cristallizzate nella negazione della possibilità e di nuove traiettorie di vita.

Nelle attuali esperienze di educazione popolare è ancora viva la lezione pedagogica di Gramsci: l'azione educativa, fondata su una filosofia della praxis come critica del pensiero preesistente, si configura quale “lotta culturale” contro il “senso comune”, per trasformare la “mentalità” popolare verso una nuova concezione di tipo emancipativo e trasformativo (Gramsci, 1975, vol. 2, p. 1330). L'educazione si configura quindi come un lungo e faticoso processo dialettico rivoluzionario, che punta a far prendere coscienza dei condizionamenti culturali e non rimane confinato tra le mura scolastiche (Baldacci, 2017, in particolare pp. 175-181; Puglielli, 2019), allargandosi alla molteplicità e al dinamismo delle interrelazioni umane. La complessità del pensiero di Gramsci ha attivato e mantenuto viva la concezione umanistico-prassica della pedagogia (Martinez, 2014, p. 198), rivitalizzando così il legame tra educazione e società (tipico del marxismo) e delineando alcuni dei temi principali cari sia all'educazione popolare che all'attivismo e al movimento delle “scuole nuove” (Freinet & Freinet, 1973; Rizzi, 2017; Bottero, 2021): il rifiuto di un'educazione decontestualizzata, evitando il rischio di «isolare la scuola da ogni influsso ambientale» (Bertoni Jovine, 1976, p. 475); la centralità della dialettica essere umano-ambiente, mediata dal ruolo del docente che funge da intellettuale-guida; la relazione educativa come esperienza totale; una scuola basata sulla complementarietà di lavoro intellettuale e manuale.

### **3.4 Le scuole della seconda opportunità**

La Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989) si impegna nella tutela dei minori «against all forms of discrimination or punishment on the basis of the status, activities, expressed opinions, or beliefs of the child's parents, legal guardians, or family members», riconoscendo il diritto di tutti all'educazione e assumendo inoltre come prima finalità «the development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential». Sulla scorta di questo importante documento, nel 1995

la Commissione Europea (su iniziativa dell'allora Commissario per la Ricerca, l'Istruzione e la Formazione, Édith Cresson) ha presentato il *White Book on Education and Training*, ossia il "Libro bianco su istruzione e formazione", un ampio documento che chiama a raccolta tutti i Paesi dell'Unione per combattere l'esclusione sociale, ma anche la povertà educativa, l'emarginazione e la deprivazione culturale. Nel Terzo Obiettivo Generale propone come misura di contrasto l'implementazione di progetti-pilota che vedano la nascita delle *second-chance schools*, le scuole della seconda opportunità, ovvero scuole che possano offrire a tutti i giovani «excluded from the education system, or about to be», «the best training and best support arrangements to give them self-confidence». La seconda opportunità mediante la scuola si pone quindi come obiettivi quelli di:

- reinserire giovani privi di diploma, in particolare dei quartieri svantaggiati di grandi concentrazioni urbane, nel contesto di dispositivi educativi che diano una seconda occasione d'istruzione, mediante il riorientamento delle scuole situate nei quartieri o l'organizzazione di nuovi luoghi d'istruzione;
- avere l'ausilio di professori qualificati e che percepiscano una retribuzione almeno pari a quella degli insegnanti dei migliori istituti;
- sviluppare tanto la motivazione, quanto la capacità di imparare a imparare, quanto le conoscenze di base e le attitudini sociali;
- organizzare classi con un numero ridotto di allievi.

Per quanto riguarda invece i metodi, la seconda opportunità si prefigge di:

- mobilitare finanziamenti europei complementari a sostegno dei finanziamenti dati a livello nazionale o regionale;
- intraprendere azioni concertative o di partenariato con gli operatori economici per favorire le possibilità di inserimento lavorativo al termine del percorso;
- utilizzare una pedagogia che si avvalga di ritmi adatti e di metodi pedagogici basati sulle nuove tecnologie educative;
- immettere in rete i dispositivi della seconda opportunità e diffonderne i metodi;
- associare le famiglie all'azione e al funzionamento della formazione;
- utilizzare le tecnologie dell'informazione e dei multimedia;
- sviluppare le pratiche sportive e le attività culturali.

Basandosi su esperienze già sperimentate negli Stati Uniti, in Israele e anche in Europa, il "Libro bianco" promosso da Cresson auspica dunque la realizzazione di scuole che non siano delle "*ghetto-schools*", ma che facciano ricorso a particolari setting e metodi pedagogici

per favorire il *re-engagement* formativo o fornire un supporto mirato a giovani in condizione di dispersione scolastica, al fine primario di far ottenere loro un diploma, sia esso di scuola inferiore o superiore. La visione che sta alla base di tale modello (si veda l'Introduzione a pp. 1-4) è di natura economico-aziendalistica: il documento, infatti, sostiene un approccio fondato principalmente sulla triade *growth/competitiveness/employment*, che stabilisce un forte nesso causale tra istruzione e formazione, da un lato, e crescita economica, dall'altro, dato che l'insuccesso degli studenti che abbandonano o si disperdono provoca l'abbassamento dei PIL nazionali e diventa così un costo economico per l'intera comunità. Benché a p. 3 si dica che «everyone must be able to seize their opportunities for improvement in society and for personal fulfilment irrespective of their social origin and educational background», il quadro delineato mostra alcune contraddizioni tra i fondamenti categoriali alla base delle proposte di azione: sembra emergere la tendenza ad assimilare l'attenzione per gli "ultimi" a quel conformismo capitalista che ormai caratterizza tutti i livelli della nostra vita sociale, economica e culturale. Infatti, come afferma d'Iribarne (1996, pp. 24; 31), le proposte del documento e le aspirazioni democratiche ad esse sottese non sono conformi al paradigma economico e organizzativo assunto dal "Libro bianco" stesso, che risponde a una sorta di mito o legge naturale del progresso economico e tecno-scientifico acriticamente accettato.

Tuttavia, pur in questa prospettiva di efficienza e competitività funzionale allo sviluppo economico, il "Libro bianco su istruzione e formazione" di Cresson ha avuto l'indiscusso merito di spostare l'attenzione dalla *first* alla *second chance*, incoraggiando la nascita di scuole della seconda opportunità che si sono presto diffuse in tutta l'Unione Europea (European Commission, 1998; 2014c), inclusa l'Italia, assumendo forme organizzative e metodologie anche molto diverse tra loro, spesso strettamente legate al territorio di collocazione. Se da una parte il concetto di "seconda opportunità" così come viene formulato nel documento si discosta dai valori e dall'impegno pedagogico che animano le esperienze dell'educazione popolare, dall'altra la pratica delle scuole della seconda opportunità si è andata accostando sempre più all'orizzonte pedagogico popolare, con metodologie di pedagogia attiva; prassi basate sulla libera espressione, l'ascolto e l'approccio partecipato; interventi per sviluppare l'autonomia, il senso civico e il pensiero critico; progettazione comunitaria e cooperativa; rapporto con il territorio. Come scrive Guarnieri, 2008 (p. 6), queste scuole si configurano come osservatori privilegiati sulla dispersione e laboratori di ricerca pedagogico-didattica, un vero e proprio «tentativo di nuova organizzazione istituzionale». Esse rappresentano

[...] alcuni peculiari percorsi di intervento educativo e formativo indirizzati a generare un'occasione di riscatto ai giovani esclusi dall'istruzione, a quelli in procinto di abbandonare la scuola prima di aver conseguito un titolo utile minimo a reintegrarsi nel circuito

formativo, qual è nel nostro paese la licenza media. Si tratta di esperienze singolari progettate e realizzate con passione e competenza straordinarie, soprattutto dirette a ricostituire in questi ragazzi le motivazioni per rimettersi in gioco, per sollecitarli a coltivare alcune aspirazioni frustrate dall'insuccesso scolastico o dal fallimento personale, nell'ambito di iniziative ben strutturate, le quali sono rappresentate efficacemente dall'immagine della *seconda occasione*, quelle che nel libro bianco della Cresson sono definite scuole della seconda opportunità (Brighenti, 2006, p. 7).

A differenza delle esperienze di seconda opportunità di altri Paesi comunitari, destinate soprattutto a giovani o adulti che hanno già abbandonato la scuola e hanno quindi bisogno di essere re-immessi nel circuito formativo per ottenere il diploma (Polidano, Tabasso, & Tseng, 2013; Prieto Torano, 2015; Kiprianos & Mpourgos, 2020; Meo & Tarabini, 2020),<sup>16</sup> le esperienze italiane che si sono sviluppate a partire dagli anni '90 riguardano innanzitutto studenti tra i 14 e i 16 anni "a rischio" di abbandono o che stanno vivendo una condizione di esclusione e disagio, il cui obiettivo è il conseguimento del diploma di Scuola Secondaria di I grado. Nel 2005, su iniziativa dell'IPRASE, cioè l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educative, sei di queste esperienze, caratterizzate da prassi consolidate sul territorio, hanno formato una rete nazionale (Brighenti & Bertazzoni, 2009):

- il progetto "Chance-Maestri di Strada" di Napoli (Filippini & Giustini, 2010);
- il progetto "Icaro... ma non troppo" di Reggio Emilia (Guarnieri, 2008);
- il progetto "Scuola della Seconda Opportunità" di Roma; (Consoni, 2008);
- il progetto "Provaci ancora Sam" di Torino;
- i "Progetti Ponte" di Trento;
- il progetto "Icaro... ma non troppo" di Verona.

Per quanto tali scuole non abbiano una definizione giuridica precisa, è possibile delinearne però alcune caratteristiche comuni (Consoni, 2008; Guarnieri, 2008; Vitale, 2015):

- sono parte di una rete in cui il privato sociale si rapporta con la scuola ordinaria e gli enti locali, al fine di creare un sistema integrato di forze civili sul territorio e di favorire una contaminazione reciproca e lo scambio di competenze e risorse;
- costruiscono relazioni significative tra studenti e insegnanti, all'interno del gruppo classe, all'interno dell'équipe educativa, con le famiglie e con i docenti delle scuole di provenienza degli studenti, a partire dalla stipulazione di un patto formativo tra studente e scuola della seconda opportunità;
- partono dal concetto di "danno motivazionale" (Ghione, 2005, pp. 42-44), ovvero il danno che deriva quando la scuola non sostiene l'acquisizione di una progressiva

---

<sup>16</sup> Si veda anche la rete delle scuole della seconda opportunità spagnola: [www.e2oespana.org](http://www.e2oespana.org).

- consapevolezza dell'apprendimento di competenze, da cui dovrebbe discendere la motivazione funzionale ad apprendere in maniera significativa;
- offrono una proposta educativo-didattica innovativa rispetto alla scuola ordinaria, guardando a un modello procedurale complesso, non lineare e autoreferenziale, e ricorrendo a una didattica del sé, finalizzata a rendere lo studente protagonista del processo formativo e consapevole dei traguardi da raggiungere;
  - i percorsi sono individualizzati, caratterizzati da una grande flessibilità di setting e tempi e dalla valorizzazione delle competenze trasversali;
  - la didattica è spesso laboratoriale, con pratiche tipiche della scuola più tradizionale contaminate con quelle dell'extra-scuola o della formazione professionale;
  - hanno una funzione orientativa o ri-orientativa, sviluppando la progettualità dello studente e facilitando la costruzione del suo progetto di vita;
  - si fondano sul lavoro di équipe multi-professionali, che possano mettere in campo un ampio ventaglio di conoscenze e competenze (formatori, insegnanti, educatori, tutor, psicologi, atelieristi ecc.);
  - rispetto alla scuola ordinaria, viene dedicato un tempo maggiore alla progettazione e alle riflessioni comuni, soprattutto in sede di équipe educativa.

#### **4. LA PROSPETTIVA DEL PROBLEMATICISMO PEDAGOGICO**

La fluidità che caratterizza le esperienze popolari e della seconda occasione, così come la multifattorialità del fenomeno della dispersione scolastica, sembrano rendere necessaria la riflessione su una prospettiva che valorizzi il momento pragmatico della scelta educativa – garantendo la massima apertura all'esperienza – senza accantonare un'istanza epistemica trascendentale che possa dare senso ai compiti storico-pratici e ai processi sociali. Questo significa assumere un modello problematizzante che permetta di andare verso una nuova paideia, criticamente caratterizzata e anti-dogmatica (Bertin, 1961, p. 23), informata da un punto di vista pedagogico emancipatorio e militante (Salmeri, 2015, pp. 105-109). L'ottica del Problematicismo pedagogico incoraggia infatti a percorrere la via dell'interdipendenza e dell'integrazione, postulando un dispositivo sia epistemologico sia epistemico aperto alla molteplicità degli approcci interpretativi, in dialogo costante con le strutture storico-sociali e politiche (Frabboni, 2012, p. 13); è un quadro critico basato sull'unità dialettica di teoria e prassi (Baldacci, 2003), che orienta la scelta pedagogica svolgendo una funzione euristica e fornendo una gamma fenomenologica di obiettivi e metodologie educative (Trebisacce,

2012, p. 98). Il momento della scelta pedagogica implica lo studio e la descrizione della problematicità dell'esperienza educativa, così definita da Bertin (1995, p. 22):

La problematicità dell'esperienza si definisce nel suo grado più elementare come assenza di un significato strutturale univoco (e perciò come plurivalenza di significati); si caratterizza nel suo momento più radicale come ambivalenza di valori [...]; si manifesta in genere nella complessità, ambiguità, instabilità, talora incongruenza e contraddizione, delle forme concrete in cui io e mondo interferiscono reciprocamente secondo intenzionalità differenti [...]. E ciò per un giuoco dinamico di transazioni sempre rinnovato e mai concluso che talvolta porta alla reciproca compenetrazione di elementi [...], talvolta alla lacerazione della compenetrazione stessa nell'esplosione della potenziale reciproca opposizione [...].

In questa cornice, la direzione tracciata dal razionalismo critico di Banfi (1961) porta a problematizzare ogni dogmatizzazione dell'esperienza, secondo un principio metodico e trascendentale che apre alla comprensione della realtà nella complessità delle sue differenti determinazioni, in cui ragione ed esperienza sono i termini di una dialettica che non trova mai una soluzione definitiva (Trebisacce, 2012, p. 94). La strada da percorrere è quella di un impegno di decostruzione dei paradigmi assoluti, del disvelamento del conformismo e dell'unilateralità, verso l'impegno costruttivo-propositivo di un modello pedagogico volto a educare alla ragione nella contingenza storica, sociale e culturale (Contini, 2006, pp. 59-60). Questo forte impegno etico-sociale è il risultato di un quadro di riferimento che parte dal presupposto che il "razionale" è un'esigenza capace di superare la problematicità delle esperienze nella direzione della maggiore integrazione possibile, ma senza negarla; infatti, come afferma Bertin (1995, p. 25), possiamo definire il "razionale" come

[...] l'istanza rivolta a risolvere forme unilaterali, indeterminate, incongrue (e in tal senso problematiche), in direzione rispettivamente di pluralità, determinatezza, congruenza, acquisendo, o chiarendo, i criteri più opportuni per ciascuna di tali operazioni. Il razionale così inteso [...] rappresenta un principio limite, atto a suggerire e fondare criteri e metodologie risolutive di problematicità [...].

Alla luce di quanto detto, la sfida della presente ricerca è quella di provare a decostruire il concetto di "dispersione scolastica" per guardare a una rinnovata paideia fondata su una forma più critica di giustizia sociale, volta a una pratica anti-oppressiva, emancipatoria e di coscientizzazione/consapevolezza (Freire, 1970; De Santis, 2019, p. 137; Romano, 2021). Il termine "dispersione" sembra presupporre un'attenzione tanto alla dimensione sociale e culturale dello studente quanto al sistema/contesto in cui è assorbito (Salmeri, 2015, pp. 104-105); tuttavia, come abbiamo già osservato sopra (si veda § 2.3), la sua sfera semantica rimanda a un paradigma intriso di conformismo e standardizzazione, basato in prevalenza sullo sfruttamento del totem economico (Frabboni 2012, p. 18): lo studente "disperso", infatti, è considerato uno scarto del sistema, uno spreco di risorse ed energie a danno della

collettività, che dev'essere "recuperato" e condotto sulla retta via. Un'analisi approfondita di alcuni fattori "soffocati" nella definizione onnicomprensiva di "dispersione scolastica" potrebbe essere il primo passo per inquadrare la questione all'interno della Pedagogia della differenza, che afferma il diritto per tutti ad avere pari opportunità, espresso in termini di intersoggettività e non di individualismo, gerarchie o opposizione agli altri (Contini, 2006, p. 63). Scommettere su una progettazione per la differenza significa, da un lato, fornire la possibilità di transitare da uno stato dato a uno stato scelto, assumendo consapevolezza e superando i condizionamenti impliciti basati su aspetti bio-psicologici e categorizzazioni sociali (Venturelli, 2019, pp. 111-114); e significa anche, dall'altro lato, mirare a dare forma a un'intenzionalità pedagogica collettiva che crei le condizioni effettive per un'educazione come "scienza del possibile" (Baldacci, 2003), concentrandosi soprattutto sull'analisi della meta-struttura relazionale tra il sistema educativo e quello politico (Baldacci, 2019).

Per quanto riguarda l'oggetto di studio specifico, svelare la complessità dell'educazione popolare e della seconda opportunità significa assumere e approfondire le contraddizioni e le dicotomie sottese all'esperienza, considerando i bisogni e le finalità nelle loro rispettive caratteristiche e nelle reciproche connessioni e distanze (Contini, 2006, pp. 57-58). In una prospettiva che assume quindi l'infinito potenziale generativo e cognitivo delle esperienze popolari contemporanee, l'assunzione del quadro teorico del Problematismo può giocare un ruolo fondamentale, fungendo da chiave di lettura per comprendere e poi interpretare le idee pedagogiche alla base di tali pratiche educative e scolastiche.

## SECONDA PARTE. LA RICERCA EMPIRICA - SEZIONE 1

*Il disegno della ricerca: uno studio di caso nel campo dell'educazione popolare*

### 5. DOMANDE GENERALI DELLA RICERCA

Il presente studio si prefigge di esplorare alcune modalità di intervento di tipo strutturale per analizzare come possano essere efficacemente modificate le condizioni, le variabili o i fattori endogeni al sistema scolastico, per contrastare situazioni di svantaggio o “rischio” educativo nella fascia d'età considerata più esposta, ovvero quella che va dalla classe terza della Scuola Secondaria di I grado al termine della scuola dell'obbligo. Quindi, la prima e principale domanda di ricerca che emerge è la seguente:

Come intervenire efficacemente a livello sistemico e strutturale nei contesti scolastici, per contrastare situazioni di svantaggio socio-culturale, rischio o disagio educativo in minori d'età compresa tra i 14 e i 16 anni?

L'obiettivo ultimo è quello di approfondire alcuni interventi e modifiche strutturali che interrogano il sistema pubblico di istruzione, aprendo la strada alla possibilità di delineare le caratteristiche di una forma-scuola differente da quella praticata finora – spesso ritenuta ineluttabile. Per questo, la presente ricerca ha scelto di lavorare in profondità su un assetto scolastico che si pone come alternativo rispetto all'ordinamento più tradizionale, ossia nel campo dell'educazione popolare e della seconda opportunità (si veda § 3).

Inoltre, entrando più nel merito della pratica educativa e didattica, lo studio si pone la seguente domanda di ricerca:

Quali metodologie e strategie, sia educative sia didattiche, risultano più efficaci, dal punto di vista dei soggetti protagonisti e dei principali stakeholders di un territorio, per il target considerato, ovvero per gli adolescenti entro i 16 anni a rischio educativo?

Emerge infine, come orizzonte di significato che permea l'intera ricerca, una domanda-guida che potrebbe prefigurare l'affermarsi di un nuovo paradigma pedagogico e culturale, in grado di guardare oltre la dicotomia successo/fallimento e oltre la retorica del “farcela”, lasciando così spazio alle potenzialità insite anche nelle difficoltà scolastiche ed educative più severe, verso un reale accesso alle opportunità. La domanda è quindi la seguente:

Alla luce del framework teorico, è possibile immaginare (e lavorare per) una decostruzione della sfera sia semantica sia lessicale del concetto di “dispersione”, in direzione di una sua

ri-semantizzazione – e magari fino a una sua ri-lessicalizzazione – in chiave di diritti, equità e giustizia sociale?

## 6. CONTESTO DELLA RICERCA: LA SCUOLA POPOLARE “ANTONIA VITA” DI MONZA

Il contesto della ricerca si colloca dunque nell’ambito delle scuole popolari e della seconda opportunità. Nello specifico, le modalità di intervento che la ricerca ha scelto di analizzare sono quelle di una particolare esperienza educativa e didattica nel territorio lombardo, che fa capo alla Scuola Popolare gestita dall’Associazione “Antonia Vita” di Monza.<sup>17</sup>

### 6.1 La storia

La Scuola Popolare è uno dei servizi dell’Associazione “Antonia Vita” di Monza, nata nel 1993 al fine di «contrastare il disagio giovanile attraverso la lotta alla dispersione scolastica, l’accoglienza delle famiglie, il sostegno e l’attività educativa per i ragazzi».<sup>18</sup> L’Associazione ha sede nel Vicolo Carrobiolo di Monza (da cui il nome “Il Carrobiolo”) all’interno di una struttura appartenente all’Ordine dei Barnabiti e comprende, oltre alla Scuola Popolare, i seguenti servizi educativi, dedicati prevalentemente a giovani tra gli 11 e i 17 anni:

- A Scuola per Mare, ossia una scuola modellata sull’esempio della Scuola Popolare, che intende prevenire e contrastare il fenomeno dei NEET attraverso un percorso scolastico alternativo al biennio della Scuola Secondaria di II grado, con l’obiettivo di rimotivare e riorientare (allo studio o al lavoro) ricorrendo alle potenzialità insite nella componente del viaggio, soprattutto per mare;<sup>19</sup>
- il Centro di Aggregazione Giovanile (C.A.G.), che costituisce il nucleo progettuale originario dell’Associazione, uno spazio a libero accesso per il sostegno scolastico individualizzato e in piccoli gruppi dove «educatori qualificati propongono attività dalla valenza educativa, formativa e sociale»;<sup>20</sup>
- I.R.I.S., Intervento Residenziale Integrato di Sistema, un servizio semiresidenziale dal forte presidio educativo, che si svolge «secondo un calendario settimanale che

---

<sup>17</sup> Dal 1° luglio 2022 l’Associazione “Antonia Vita” ha modificato la propria ragione sociale, configurandosi come Impresa Sociale “Il Carro”. In questa sede, considerando che la ricerca si è svolta nell’a.s. 2020/2021, si continuerà a citarla come Associazione.

<sup>18</sup> Per l’Associazione: [www.avitaonlus.org](http://www.avitaonlus.org). Per la Scuola Popolare: [www.avitaonlus.org/scuola-popolare](http://www.avitaonlus.org/scuola-popolare).

<sup>19</sup> Per il progetto “A Scuola per Mare”: [www.avitaonlus.org/a-scuola-per-mare](http://www.avitaonlus.org/a-scuola-per-mare).

<sup>20</sup> Per il C.A.G.: [www.avitaonlus.org/centro-giovani](http://www.avitaonlus.org/centro-giovani).

alterna momenti molto strutturati – come quelli dedicati allo studio e ai compiti – a momenti di svago e di ricreazione»;<sup>21</sup>

- i Summer e Winter Camp, ovvero i Centri Estivi e Invernali, rispettivamente dieci settimane per accompagnare bambini e ragazzi dai 6 ai 14 anni durante la stagione estiva e due settimane invernali per prepararsi a festeggiare il Natale, caratterizzate sempre da molte attività, laboratori, giochi e aiuto compiti.<sup>22</sup>

Per quanto riguarda invece più nello specifico la Scuola Popolare, come si evince dalla documentazione messa a disposizione dall'Associazione (Ravizza, 2016/2017), il progetto nasce nel 1997 su ispirazione della Scuola di Barbiana, sulla scorta 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 e aveva raccontato il forte disagio che stava attraversando a scuola, dove era pluriripetente: da qui l'idea di un Padre Barnabita, attivo nel servizio come volontario, di preparare il ragazzo alla licenza media da privatista e poi, in un secondo momento, di trasformare il doposcuola in una vera e propria scuola, che potesse accogliere in orario scolastico gli studenti più svantaggiati e in difficoltà, ossia coloro i quali necessitavano (e necessitano) di una proposta educativa forte e una didattica più flessibile, personalizzata e laboratoriale.

Dunque, dal 1997, la Scuola accoglie ogni anno, in orario scolastico mattutino, studenti dai 13 ai 18 anni che attraversano condizioni di estremo disagio, i quali esercitano violenza o sono vittime a loro volta di bullismo o di altre forme di esclusione e ritiro sociale, spesso che hanno alle spalle progetti migratori familiari falliti e storie di disillusione, frustrazione e demotivazione. A tutti questi adolescenti, che per i motivi più vari non riescono a “stare dentro” al sistema-scuola tradizionale (anzi, talvolta sembrano rappresentare, a detta degli stessi interessati, un grave ostacolo al sereno svolgimento delle lezioni), l'équipe educativa della Scuola Popolare offre una proposta costruita sui loro bisogni e necessità, in un luogo accogliente e ad accesso libero anche in orario extrascolastico, che si propone di diventare per lo studente un punto di riferimento a tutto tondo, con un accompagnamento continuo e globale. Lo scopo ultimo del servizio resta quello di riuscire a far conseguire agli studenti in carico il diploma di Scuola Secondaria di I grado, seguendo non solo i ragazzi, ma anche le loro famiglie nel delicato processo di orientamento alla scelta della scuola superiore o, in alternativa, nella decisione di entrare nel mondo del lavoro.

---

<sup>21</sup> Per il servizio I.R.I.S.: [www.avitaonlus.org/iris](http://www.avitaonlus.org/iris).

<sup>22</sup> Per i Summer e Winter Camp: [www.avitaonlus.org/centro-estivo](http://www.avitaonlus.org/centro-estivo).

L'insuccesso scolastico e formativo, infatti, lascia la sua traccia non solo nella fragilità degli alfabeti appresi, quanto nella debole strutturazione della personalità, nell'insicurezza e nella sfiducia verso le Istituzioni, di cui la scuola è simbolo e da cui ci si allontana.<sup>23</sup>

## 6.2 L'organizzazione

Generalmente, la Scuola compone ogni anno una classe terza di massimo 13 studenti, che al momento di entrare hanno dai 13 ai 16 anni d'età, iscritti in una delle Scuole Secondarie di Monza o del territorio circostante. Gli studenti arrivano all'attenzione della Scuola dopo essere stati segnalati dagli insegnanti delle scuole di provenienza o, talvolta, dagli assistenti sociali; sono pochi, in media 1 o 2 all'anno, coloro che non rimangono iscritti nella scuola di provenienza e che, quindi, affrontano l'esame da privatisti. La composizione della classe è frutto di un lungo processo decisionale che si mette in moto mesi prima rispetto all'inizio dell'anno scolastico, con l'invio delle schede di segnalazione da parte degli insegnanti delle scuole di provenienza, e risponde a determinati criteri, che tengono conto del contesto di appartenenza dell'alunno e, più in generale, di tutta la sua storia a livello sistemico. Giunto a termine tale processo, una volta chiarita la composizione della classe, la Scuola Popolare stipula (o rinnova) un accordo con ciascuna scuola coinvolta e stringe un patto per iscritto con le famiglie di ogni studente, firmato anche dal ragazzo stesso.

Come già anticipato, le attività educative e didattiche e l'organizzazione del servizio si ispirano all'esperienza della Scuola Barbiana, mediante un programma di educazione attiva e democratica imperniato sull'ascolto reciproco e lo sviluppo di un senso di responsabilità attento al processo di consapevolezza del proprio ruolo all'interno del consesso civile, che orienta le prassi didattiche verso il conseguimento di competenze trasversali spendibili in contesti altri. A tal fine, la didattica cerca di armonizzare la necessità di un apprendimento funzionale all'acquisizione del diploma con attività legate alle metodologie della pedagogia attiva, che stimolano un'intelligenza operativa e coinvolgono la dimensione corporea, con interazioni multiple e dinamiche (ogni anno si svolgono infatti laboratori di elettrotecnica, robotica educativa, circo sociale, estetica, cucina ecc.).

La progettazione prevede un'organizzazione didattica suddivisa in unità disciplinari (o moduli), ciascuna della durata di un mese e incentrata su un tema considerato significativo per la crescita personale e intellettuale dell'alunno (un'unità, ad esempio, è sempre dedicata alla figura di Don Milani e alla Scuola di Barbiana); a ciascun tema viene dedicato un certo numero di lezioni/attività, quasi mai di tipo "frontale"/trasmissivo, che cercano di toccare

---

<sup>23</sup> Per questa citazione si consulti: [www.avitaonlus.org/scuola-popolare](http://www.avitaonlus.org/scuola-popolare).

trasversalmente tutte le discipline. Tali attività sono condotte, spesso in compresenza, sia dall'équipe educativa della Scuola (formata da 2 educatori e dalla Coordinatrice, che lavora a sua volta anche come educatrice) sia da alcuni docenti, spesso insegnanti in pensione, i quali 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, invece, sono portati avanti o da insegnanti volontari specializzati o da appositi conduttori, scelti dalla Coordinatrice e dall'équipe, spesso provenienti da altri enti di volontariato, del privato sociale o del Terzo Settore. Oltre che per sostenere l'esame al termine dell'anno scolastico, gli studenti della Scuola Popolare fanno ritorno nelle proprie scuole di provenienza periodicamente (una o due volte al quadrimestre) per relazionare ai professori sull'attività svolta, essere valutati in proposito e rivedere i compagni (durante il periodo pandemico tali incontri si sono svolti in modalità telematica).

Dal momento che accoglie studenti con BES - Bisogni Educativi Speciali, la Scuola 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 da Covid-19. Considerato il periodo pandemico, la quasi totalità dei volontari non è però riuscita a recarsi a scuola di persona e nemmeno a collegarsi da remoto: per tutto l'anno 2020/2021, quindi, la continuità educativa e didattica è stata assicurata dall'équipe educativa.

## **7. SCELTE METODOLOGICHE E PROCEDURALI**

### **7.1 Metodologia di ricerca: studio di caso**

Per le caratteristiche sopra ricordate, la Scuola Popolare rappresenta un caso emblematico di contesto educativo che, prosperando ai "margini" del sistema, in quella "periferia" dove abitano gli "scarti" (Contini, 2009), può restituirci un'immagine fedele di scuola alternativa alla forma-scuola tradizionale, contribuendo alla ricerca sulle scuole popolari e anche della seconda opportunità – non è raro, infatti, sentirla chiamare Scuola Popolare della Seconda Opportunità. La sua specificità, popolare e alternativa insieme, rende interessante studiare tutto il complesso delle sue peculiarità e interrelazioni: a tal fine, si è scelto di analizzare il contesto della Scuola Popolare attraverso la metodologia di ricerca dello studio di caso, il quale, come afferma Yin (2009, p. 18), è una tipologia di ricerca empirica che

[...] investigates a contemporary phenomenon within its real life context, especially when the boundaries between a phenomenon and context are not clear and the researcher has little control over the phenomenon and context.

Si tratta quindi dello «studio di una singolarità condotto in profondità nei contesti naturali» (Bassey, 1999, p. 47). Il caso si profila come un «bounded system» (Stake, 1995, p. 2), ossia un'unità fenomenica circoscritta dal punto di vista spazio-temporale e relazionale, in cui i confini tra il contesto e il fenomeno che si vuole esplorare, come sottolinea Yin, non sono bene distinguibili. Il focus è dunque sull'esemplarità del caso: per questo, tale metodologia non ha la pretesa di arrivare a generalizzazioni, anche se progressivi livelli di astrazione in sede di interpretazione dei dati possono portare all'elaborazione di una teoria o a riflettere circa la possibile trasferibilità di condizioni o pratiche in contesti simili.

Dal momento che si propone di tenere il più possibile in considerazione la complessità della situazione, lo studio di caso adotta una prospettiva olistica, che metta in connessione il sistema *bounded* con il contesto più ampio in cui è posto e consideri il caso nell'irripetibile complessità della situazione in cui si verifica, partendo dal presupposto che esistono molti più fattori di quanti il ricercatore possa arrivare a indagarne nel corso della propria ricerca. E questo è tanto più vero nelle ricerche qualitative, come scrive Merriam (1998, p. 202):

One of the assumptions underlying qualitative research is that reality is holistic, multi-dimensional, and ever-changing; it is not a single, fixed, objective phenomenon waiting to be discovered, observed, and measured as in quantitative research.

Infatti, per quanto lo studio di caso possa prevedere tecniche di raccolta dati sia qualitative sia quantitative, esso predilige, considerata la sua natura e finalità idiografica, un approccio di tipo qualitativo (Stake, 2005), che ricorra a determinati strumenti di ricerca, quali review della documentazione, osservazioni e interviste. Nel nostro specifico caso, è stato portato avanti uno studio eminentemente qualitativo, che si caratterizza per essere:

- intensivo, cioè volto a definire le tipizzazioni e le caratteristiche intrinseche al caso stesso, con intento sia descrittivo-esplicativo sia, soprattutto, interpretativo;
- di ricerca-azione, dove l'analisi si giova della messa in atto di strategie di intervento che si innestano sul caso stesso, comportando in questo modo l'affinamento delle azioni dei soggetti implicati (Bassey, 1999, p. 28); inoltre, se è vero che «introdurre differenze in un contesto aiuta a comprendere» (Mortari, 2007, p. 49), l'innesto di una componente dinamica come quella della ricerca-azione contribuisce allora alla conoscenza del caso-studio e affianca all'intenzionalità idiografica e interpretativa una vocazione trasformativa (Bortolotto, 2020, pp. 188-189).

In tal senso, l'approccio olistico è stato determinante nella strutturazione di un disegno di ricerca (si veda § 7.2) che considerasse e portasse a riflettere sull'intero ecosistema della Scuola Popolare, nelle sue molteplici intra- e interrelazioni che nascono e si evolvono nel progressivo adattamento degli esseri umani nei contesti, secondo l'ecologia dello sviluppo umano teorizzata da Bronfenbrenner (1979; 2005). Alla luce di ciò, il lavoro è stato quindi strutturato secondo i quattro livelli sistemici micro, meso, eso e macro:

- livello microsistemico: la ricerca analizza le attività e le relazioni interpersonali che si producono e sviluppano in un determinato setting «with particular physical and material characteristics» (Bronfenbrenner, 1979, p. 22), ossia quello dei locali della Scuola Popolare, dove le persone interagiscono *face-to-face*;
- livello mesosistemico: per avere un quadro il più completo possibile delle relazioni che intercorrono all'interno dell'ecosistema, lo studio esplora le connessioni tra la Scuola Popolare e i contesti «in which the developing person actively participates» (ivi, p. 25), ovvero le scuole di provenienza degli studenti, nelle quali essi ritornano per relazionare periodicamente e per sostenere l'esame finale (si veda § 6.2);
- livello esosistemico: la ricerca ha qui preso in considerazione quei contesti in cui i membri della Scuola Popolare non partecipano attivamente, ma che «affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person» (*ibidem*) e cioè, ad esempio, gli uffici del Comune che gestiscono i rapporti con la direzione della Scuola o altre scuole popolari o di seconda opportunità sul territorio;
- livello macrosistemico: lo studio di caso, in particolare attraverso le interviste, ha indagato i sistemi di credenze e ideologie che stanno alla base dei sistemi di ordine inferiore (cioè micro, meso, eso) «at the level of the subculture or the culture as a whole» (ivi, p. 26).

Lo studio di caso della presente ricerca si inserisce quindi nella cornice di un paradigma ecologico-sistemico, che intende «ricostruire le relazioni fra le parti di un ente e le relazioni che lo connettono al contesto» (Mortari, 2007, p. 52), assumendo il principio secondo cui conoscere significa innanzitutto cercare la struttura che connette (Bateson, 1984), facendo del lavoro di ricerca una vera e propria tessitura di relazioni. Lo scopo di questo studio di caso, come già ricordato, è primariamente interpretativo (Merriam, 1998), rivolto cioè alla formulazione di una densa teoria locale (Mortari, 2007, p. 208); occorre dunque esaminare in profondità, mediante una triangolazione di metodi e di dati, l'unità di analisi della Scuola Popolare nel complesso delle sue interrelazioni, in qualità di sistema dinamico in continua

evoluzione, in particolare a partire da quelle caratteristiche che la rendono, a differenza di altre realtà, intrinsecamente interessante. Essa, infatti:

- è una scuola alternativa al sistema tradizionale, che però non rinuncia a mantenere un rapporto stretto e continuativo con gli insegnanti delle scuole da cui gli studenti provengono (quasi tutti gli studenti rimangono infatti iscritti alla scuola pubblica), così da non recidere ogni legame con l'assetto organizzativo e didattico del sistema ufficiale e favorire, l'anno successivo, il processo di reinserimento;
- è una scuola che, nonostante la diffusione del concetto di “seconda occasione” (si veda § 3.4), continua a rifarsi esplicitamente alla tradizione popolare;
- accoglie studenti ancora in età di obbligo scolastico, in un ambiente esteticamente e organizzativamente molto diverso dalle altre Scuole Secondarie di I grado;
- è gestita da un'Associazione in una struttura collocata fuori dalle mura scolastiche, incarnando così quel principio di sussidiarietà orizzontale su cui si fondano molte attività del sistema d'istruzione pubblico (De Simone, 2014);
- a differenza di altre esperienze di educazione alternativa, è collocata in centro città, dove si annidano, nel caso di Monza, sacche di criminalità e abbandono scolastico (si parla per questo di “periferia simbolica”, e non reale);
- è coordinata da un'équipe di educatori, a cui è demandato il rapporto con le scuole e con le famiglie e anche parte della didattica, e ha una figura di Coordinamento;
- gli insegnanti che vi operano sono tutti volontari.

Alla luce di queste sue specificità, si profila quindi un *intrinsic case study*, ossia uno studio di caso in cui il “caso” è portatore di una sua originalità ed è quindi significativo di per sé, al di là dell'interesse che può ricoprire per l'approfondimento di una determinata tematica o fenomeno (nel quale caso si parlerebbe di *instrumental case study*: Stake, 1995, pp. 3-4). Lo studio di caso intrinseco porta infatti i ricercatori

[...] toward understandings of what is important about that case within its own world, which is not the same as the world of researchers and theorists. Intrinsic designs aim to develop what is perceived to be the case's own issues, contexts, and interpretations, its “thick description” (Stake, 2005, p. 450).

Dunque, a differenza di quanto avviene per uno studio di caso strumentale, dove «issue is dominant; we start and end with issues dominant», in uno studio di caso intrinseco «case is dominant; the case is of highest importance» (Stake, 1995, p. 16). Tuttavia, richiamando alla mente il framework teorico e le domande della ricerca, proprio la descrizione “spessa”, in profondità, di un servizio come quello della Scuola Popolare potrà essere funzionale a

svolgere anche un ruolo strumentale, permettendo di sfruttare una nuova angolazione per gettare luce con più libertà e sguardo critico sulle dinamiche – e le contraddizioni – sottese al fenomeno della dispersione scolastica. Data la sua eccezionalità, e la funzione che svolge nel panorama educativo attuale, il caso della Scuola Popolare potrà forse arrivare anche a indagare le fragilità costitutive del mainstream scolastico e stimolare una nuova riflessione sul modello pedagogico che sta alla base del nostro sistema pubblico d'istruzione.

## **7.2 Disegno della ricerca**

Il presente studio è stato avviato a ottobre 2020 e ha coperto l'intero a.s. 2020/2021, fino al mese di settembre 2021. La ricerca si è svolta dunque in piena pandemia: come già detto sopra, infatti, salvo brevi periodi la Scuola è rimasta aperta, in quanto servizio che accoglie studenti con BES – ufficialmente dichiarati o meno dalle scuole di appartenenza. Durante tale periodo, la continuità didattica, oltre che quella educativa, è stata garantita dall'équipe, formata da 3 componenti, con l'aiuto di alcuni volontari e dei conduttori di quei laboratori che si sono potuti realizzare nonostante le restrizioni – scrittura, grafica, poetry slam, circo sociale e robotica educativa. Il lavoro di ricerca è stato svolto prevalentemente in presenza, salvo alcune interviste e incontri con gli insegnanti che si è ritenuto più opportuno portare avanti a distanza, tramite la piattaforma Google Meet. Tutte le attività si sono svolte previo consenso da parte dei partecipanti; nel caso dei minori, le liberatorie sono state firmate da parte di un genitore, preventivamente informato circa la ricerca che si sarebbe svolta.

Il lavoro è stato condotto da un gruppo di ricerca, formato da Luisa Zecca, Professore Ordinario all'Università di Milano-Bicocca, presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Monica Roncen, pedagoga e docente a contratto nel medesimo Dipartimento, e la sottoscritta, dottoranda sempre presso l'Università Bicocca. Monica Roncen si occupa di progettazione e gestione di servizi e interventi socio-educativi e scolastici e ha ricoperto negli anni molteplici incarichi nel campo delle imprese sociali e della cooperazione. Dal 2015 al 2017 è stata pedagoga e formatrice volontaria presso la Scuola Popolare dell'Associazione “Antonia Vita”.

Come si può evincere dalla Tab. 1, il disegno della ricerca è stato articolato in due studi distinti ma complementari, i quali sono stati progettati a partire dalla declinazione di alcuni elementi di contesto e delle domande di ricerca sopra presentate. L'approccio utilizzato è stato di tipo naturalistico, secondo il quale

[...] il ricercatore non solo studia il fenomeno nel contesto reale in cui avviene, ma, anziché manipolare la situazione d'indagine, s'inserisce nella realtà così come essa si presenta nel suo modo di apparire ordinario (Mortari, 2007, p. 49).

I due studi, che rispondono alla logica della metodologia di ricerca sopra illustrata (si veda § 7.1), sono dunque i seguenti:

- Studio 1: dopo una prima fase di ambientamento, in cui si è preso confidenza con il contesto e gli strumenti operativi utilizzati ed è stata raccolta la documentazione necessaria per un'iniziale comprensione dell'organizzazione, ha avuto avvio la fase prettamente conoscitiva, per la quale è stata utilizzata come metodologia di analisi la Grounded Theory costruttivista (Charmaz, 2014; si veda § 7.5.1);
- Studio 2: tale studio, condotto in concomitanza con il primo, si è configurato quale un *case study in action-research* (Bortolotto, 2020, p. 189), proponendosi di arricchire la descrizione e l'interpretazione del caso con strategie di intervento che potessero penetrare ancora più in profondità il tessuto socio-culturale ed educativo-didattico della Scuola Popolare; nello specifico, è stata condotta una ricerca-intervento con gli studenti stessi.

<b>Studio 1</b>	Conoscenza del caso (Grounded Theory)	Periodo di ambientamento (ott.-nov. 2020): – raccolta della documentazione relativa al servizio
		Fase prettamente conoscitiva (ott. 2020 - sett. 2021): – osservazioni partecipanti; – interviste semi-strutturate.
<b>Studio 2</b>	Ricerca-Azione	Ricerca-Intervento (feb.-apr. 2021): – Laboratorio di Robotica Educativa con Coderbot.

**Tab. 1.** Disegno della ricerca relativo allo studio di caso incentrato sulla Scuola Popolare “Antonia Vita”.

### 7.3 Domande specifiche della ricerca

Il disegno di ricerca sopra illustrato, cioè uno studio di caso intrinseco e interpretativo che si propone di svolgere anche una funzione strumentale, muove dall'assunto che analizzare in profondità un contesto come quello della Scuola Popolare, mediante una triangolazione di metodi e dati, possa illuminare da una prospettiva altra, quella dell'educazione popolare e alternativa, il fenomeno della dispersione scolastica, e in particolare quei fattori endogeni al sistema-scuola che così poco sono stati studiati qualitativamente. Per arrivare a delineare le modalità di intervento praticate è dunque necessario prendere le mosse da una domanda di ricerca che interroga la Scuola Popolare stessa e fa da sfondo a entrambi gli studi:

Qual è il modello implicito pedagogico sotteso alle pratiche e prassi educativo-didattiche di una Scuola come quella Popolare, che propone percorsi alternativi rispetto a quelli della forma-scuola convenzionale?

Sulla scorta di questa domanda, il primo studio, dal carattere prettamente conoscitivo, è guidato dal seguente interrogativo più specifico:

Quali sono le percezioni e le rappresentazioni degli studenti, degli educatori, dei volontari e dei docenti delle scuole di provenienza (compresi i Dirigenti scolastici), nonché di alcuni stakeholder a proposito di alcune dimensioni proprie del sistema-scuola e del lavoro tanto educativo quanto didattico?

Il secondo studio, che consiste in una Ricerca-Azione, prospetta invece alcune linee di intervento che approfondiscano determinati fattori contestuali, lavorando tanto sugli agiti quanto sulle forme di comunicazione tra insegnante/adulto e studente e tra pari. Dunque, l'interrogativo che guida l'articolazione di questo secondo studio è il seguente:

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

#### **7.4 Partecipanti**

In linea con il paradigma ecologico-sistemico a cui si riferisce il presente studio (si veda § 7.1), la ricerca ha coinvolto una pluralità di soggetti sia che lavorano quotidianamente nella Scuola sia che vi interagiscono con relazioni di tipo meso- ed esosistemico. In particolare:

- la Direttrice dell'Associazione;
- la Coordinatrice della Scuola;
- l'équipe educativa della Scuola, a cui si è affiancata un'educatrice esterna che ha realizzato interventi personalizzati con alcuni studenti aventi particolari disturbi dell'apprendimento e difficoltà evolutive, all'interno di un progetto pedagogico e psicologico-clinico, chiamato Campus PAIS,<sup>24</sup> realizzato con la Fondazione COF di Monza;<sup>25</sup>
- la classe dell'a.s. 2020/2021, composta da 13 studenti;
- i docenti volontari e i conduttori di laboratorio della Scuola;

---

<sup>24</sup> Per il progetto Campus PAIS nella Scuola Popolare: [www.avitaonlus.org/la-rete](http://www.avitaonlus.org/la-rete).

<sup>25</sup> Per la Fondazione COF di Monza: [www.cofmonza.org](http://www.cofmonza.org).

- i Dirigenti scolastici e i docenti delle scuole di provenienza degli studenti, ovvero:
  - IC Confalonieri, Plesso Confalonieri;
  - IC Correggio, Plesso Bonatti;
  - IC Don Milani, Plesso Leonardo da Vinci;
  - IC Frank, Plesso Zucchi;
  - IC Koiné, Plesso Pertini;
  - IC Raiberti, Plesso Ardigò;
- alcuni stakeholder, che intrattengono rapporti privilegiati con la Scuola, ovvero:
  - Michele Varin, Responsabile del Servizio Offerta Educativa di Monza, da cui la Scuola dipende per i rapporti con il Comune (si veda § 8.3);
  - Gianpaolo Bovio, Dirigente scolastico dell'IC Arcadia di Milano, entro le cui mura ha sede la Scuola “Sicomoro I Care”;
  - Simone Poli, Direttore della Fondazione “Sicomoro per l'Istruzione”, che gestisce una Scuola della seconda opportunità la cui storia si intreccia con quella della Scuola Popolare, la Scuola “Sicomoro I Care” (si veda § 8.4).<sup>26</sup>

#### *7.4.1 La Direttrice, la Coordinatrice della Scuola e l'équipe educativa*

Simona Ravizza assume l'incarico di Direttrice dell'Associazione “Antonia Vita” nel 2011, dopo aver collaborato, a partire dal 2004, con l'Associazione “Saman”, organizzazione di livello nazionale per il recupero delle dipendenze, con sede a Milano. In questa realtà si è occupata di progettazione sociale, per poi ricoprire l'incarico, fino al 2010, di coordinatrice dell'Area “Progetti e ricerca”. È laureata in Giurisprudenza presso l'Università di Milano-Bicocca, con una tesi dal titolo “Tutela dei minori e Associazioni No Profit”; nel 2017 ha conseguito il Master interdisciplinare sui Diritti dell'Infanzia e Adolescenza, promosso da Bicocca in collaborazione con l'UNICEF. All'interno dell'Associazione affianca al lavoro direttivo quello di formatrice nei contesti formativi dedicati al sociale, in particolare per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Alessandra Bulzomì assume l'incarico di Coordinatrice della Scuola Popolare all'inizio dell'a.s. 2020/2021, dopo aver lavorato per la Cooperativa Sociale “Diapason” nell'ambito della Tutela minori e del Protagonismo giovanile dal 2004. In questa realtà ha collaborato inoltre con l'Area Formazione, dove si è occupata del tutoraggio di tirocinanti e volontari, e con l'Area Comunicazione ed Eventi, per la co-progettazione di convegni e workshop.

---

<sup>26</sup> Per la Scuola della Fondazione Sicomoro: [www.fondazionesicomoro.it/scuola-sicomoro.html](http://www.fondazionesicomoro.it/scuola-sicomoro.html).

È laureata in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Milano-Bicocca, con una tesi dal titolo "Razza di Homo. Schegge di razzismo nella cultura sportiva", avendo lavorato presso le Associazioni Sportive del territorio dell'hinterland milanese come Allenatrice del Settore Giovanile Pallavolo e come Arbitro per il CSI Milano, anche a livello nazionale. Nel triennio 2015-2018 si è formata presso la Scuola di teatro di Milano "Quelli di Grock" e attualmente conduce laboratori teatrali per adolescenti e giovani adulti. Conduce inoltre laboratori di scrittura creativa, affettività e sessualità e teatro all'interno dell'Associazione.

Carlo D'Adda, attuale educatore senior della Scuola Popolare, ha cominciato a lavorare stabilmente presso la Scuola dal 2005. Il suo primo contatto con l'Associazione risale però al 1997 (ossia proprio l'anno in cui è nata la Scuola Popolare), quando ha prestato servizio civile residenziale presso l'aggregazione junior, servizio gestito dalle Madri Canossiane. In seguito, dopo una collaborazione presso lo stesso servizio durata fino al 2001, ha lavorato come co-docente e formatore in classe presso la sede di Merate del Centro di Formazione Professionale "Luigi Clerici", per poi subentrare nel 2003 all'educatrice dimissionaria nella Cooperativa "Lambro" di Villasanta per il progetto di scuola-bottega "Querce e Girasoli", dove svolgevano laboratori di cucina ed elettrotecnica anche gli stessi studenti della Scuola Popolare. Negli stessi anni iniziava inoltre un'esperienza di housing sociale con il progetto "Una casa per ricominciare", per il reinserimento di persone provenienti dal carcere o da situazioni di grave emarginazione. Quando poi nel 2005 i laboratori di "Querce e Girasoli" si sono trasferiti presso la sede del Carrobiolo, Carlo ha seguito il progetto ed è tornato a lavorare presso l'Associazione "Antonia Vita", nella Scuola Popolare.

RR ha incontrato l'Associazione "Antonia Vita" nel 2016, quando durante il suo primo anno in "Educazione Professionale" all'Università Statale di Milano ha svolto un tirocinio presso la Scuola Popolare. Dopo la laurea, conseguita nel 2019, ha lavorato in una realtà interamente dedicata ai disturbi dello spettro autistico, presso la Cascina San Vincenzo di Concorezzo, nelle attività domiciliari e nel servizio residenziale. L'anno successivo ritorna a lavorare presso l'Associazione "Antonia Vita", dove per l'a.s. 2020/2021 è educatore sia nella Scuola Popolare, entrando a far parte dell'équipe educativa, sia nel servizio I.R.I.S. - 360° di semiresidenzialità. A settembre 2021 è stato assunto al servizio di Neuropsichiatria Infantile di Befana in Brianza e all'Ospedale Maugeri di Lissone.

#### *7.4.2 La classe dell'a.s. 2020/2021*

In origine la classe dell'a.s. 2020/2021 era composta da 14 studenti, diminuiti poi a 13 in quanto uno di loro, dopo aver frequentato il mese di prova, si è ritirato dal percorso. Di

questi 13 studenti 9 sono maschi (LR, MC, NA, OA, RE, RM, SH, TN, UC) e 4 femmine (AR, LI, MN, TE); invece, per quanto riguarda l'età (riferita alla fine dell'a.s.), 3 hanno 14 anni (NA, RM, UC), 6 ne hanno 15 (AR, LR, MC, OA, RE, TN), 3 ne hanno 16 (LI, SH, TE) e 1 sola studentessa (MN) termina l'a.s. a 17 anni. In riferimento poi alla cittadinanza, 9 hanno cittadinanza italiana e 4 non italiana: 1 studente, SH, è di prima generazione e da pochi anni si è trasferito in Italia dall'Egitto con la famiglia, mentre gli altri 3 sono invece di seconda generazione: MN è originaria dell'Equador, RE della Romania e infine UC del Marocco. Sul totale di 13, 9 sono ripetenti: 5 di loro hanno ripetuto 1 anno (LR, MC, OA, RE, TN), 2 hanno 2 ripetenze (AR e LI) e infine 2 ne hanno 3 (MN e TE); 2 di loro (AR e TE) hanno frequentato presso la Scuola Popolare anche la classe seconda e hanno quindi avuto l'opportunità di recuperare un anno, seguendo uno specifico programma per fare 2 anni in 1: è per questo che AR, a fronte delle 2 ripetenze, termina l'anno a 15 anni anziché a 16 e TE, a fronte delle 3 ripetenze, conclude la classe terza a 16 anni anziché a 17.

Benché le problematiche di questi adolescenti siano tali da poterli considerare studenti con BES a tutti gli effetti (come fa generalmente la Scuola Popolare), solo 4 degli studenti dell'a.s. 2020/2021 avevano beneficiato di un PDP nella scuola di provenienza: 2 di loro in quanto provvisti di certificazione DSA (LR e OA) e altri 2 per condizioni di manifesta fragilità o difficoltà (RE e SH); RE, tra l'altro, era in fase di certificazione. Inoltre, 2 allievi erano provvisti di un PEI: MC (ma in questo caso non è stato possibile risalire alla diagnosi o ai motivi alla base del documento) e TE, per ritardo mentale lieve e disturbo misto della condotta e della sfera emozionale. 7 su 13 erano anche in carico ai servizi sociali: AR, LI, MC, MN (fino ai primi mesi del 2021), RE, TE, TN; tra questi, MC era anche seguito da un educatore dell'ADM - Assistenza Domiciliare Minori di Monza, mentre RE era inserito e frequentava il servizio di semiresidenzialità o comunità diurna del territorio.

Come già detto, a causa della diffusione pandemica, molti docenti volontari non hanno potuto recarsi alla Scuola e l'équipe educativa si è trovata a dover sperimentare una nuova modalità di approccio didattico, che ha portato a lavorare non più solo in individuale o in piccolo gruppo, ma in grande gruppo in classe, destinando al pomeriggio le attività rivolte al singolo studente (affiancato o da un educatore o da un insegnante collegato da remoto). In questo quadro, ha fatto eccezione SH, il quale, avendo un grave problema cardiaco che non gli permetteva di stare a lungo con altre persone, non ha potuto frequentare le lezioni e le attività in classe ed è stato perciò seguito individualmente, due o tre volte a settimana, da una docente volontaria e dalla sottoscritta, soprattutto per l'apprendimento della lingua italiana come L2. Per quanto abbia avuto qualche miglioramento (come sembra avvalorare

la sua intervista), il ragazzo sembrava manifestare un vero e proprio rifiuto verso l'italiano, ripetendo continuamente di voler tornare nel suo Paese, in Egitto, per esercitare un giorno la professione di medico; in generale, comunque, i suoi deficit cognitivi e relazionali erano tali che la scuola di provenienza, oltre ad aver stilato per lui un PDP, aveva anche richiesto l'intervento dell'UONPIA. Pur avendo 16 anni, SH non rientra fra i ripetenti, perché non è stato mai bocciato: al suo arrivo in Italia, è stato inserito nel grado di scuola più consono al suo livello linguistico e cognitivo e prima di essere inserito nella classe terza della Scuola Popolare stava frequentando, con numerose assenze, la classe seconda presso la scuola di provenienza. Una situazione molto complessa, dunque, aggravata dai ricoveri in ospedale, dalle numerose assenze e da una condizione familiare che non permette ai genitori (di cui solo il padre parla italiano) di seguire il figlio nel suo percorso scolastico.

Qui di seguito una tabella (Tab. 2) che riassume quanto appena esposto.

<b>Classe a.s. 2020/2021 (Scuola Secondaria di I grado, classe terza)</b>				
<b>Studenti coinvolti</b>	13: 12 (in grande gruppo in classe + alcune lezioni individualizzate) + 1 (solo lezioni individualizzate, a causa di un problema di salute)			
<b>Sesso</b>	Femmine: 4		Maschi: 9	
<b>Età (alla fine dell'a.s.)</b>	14 anni: 3	15 anni: 6	16 anni: 3	17 anni: 1
<b>Cittadinanza</b>	Italiana: 9	Prima generazione: 1	Seconda generazione: 3	
<b>Ripetenze</b>	1 anno: 5	2 anni: 2 (di cui 1 ha fatto 2 anni in 1)	3 anni: 2 (di cui 1 ha fatto 2 anni in uno)	
<b>BES</b>	13 (con PDP: 4, di cui 2 con certificazione DSA; con PEI: 2; in fase di certificazione: 1)			
<b>In carico ai servizi sociali</b>	7 (di cui 1 seguito dall'ADM e 1 inserito nella semiresidenzialità)			

**Tab. 2.** Configurazione della classe della Scuola (a.s. 2020/2021) che è stata coinvolta nella ricerca.

Alla fine dell'anno scolastico, tutti e 13 hanno raggiunto l'obiettivo di sostenere l'esame davanti alla commissione nella scuola di provenienza e conseguire così la licenza di Scuola Secondaria di I grado. 3 di loro hanno completato il ciclo con 6 (RE, SH, UC), una con 8 (MN) e tutti gli altri con 7 (AR, LI, LR, MC, NA, OA, RM, TE, TN).

## 7.5 Studio 1. Conoscenza del caso e Grounded Theory

Durante la fase di ambientamento, ha preso avvio il primo studio, che ha fatto ricorso alla metodologia di ricerca della Grounded Theory per iniziare a penetrare il modello implicito della Scuola Popolare e analizzare in profondità il contesto, dal quale far emergere alcune prime concettualizzazioni che comincino a gettare luce sulle domande che guidano l'intera ricerca, focalizzate su come intervenire a livello sistemico e strutturale per prevenire nei contesti scolastici situazioni di disagio o rischio educativo nella fascia d'età 14-16 anni. A tal fine, lo studio si è quindi avvalso di due strumenti di ricerca qualitativi, l'osservazione partecipante e l'intervista semi-strutturata, attraverso cui indagare sia i comportamenti dei partecipanti sia le loro rappresentazioni e percezioni in merito ad alcuni concetti chiave e dimensioni del sistema-scuola e del lavoro educativo e didattico (si veda § 5 e 7.3).

### 7.5.1 Metodologia di ricerca: Grounded Theory costruttivista

La Grounded Theory, al netto delle diverse definizioni che sono state date nel corso degli anni, a partire dalla prima formulazione di Glaser e Strauss (1967), può essere intesa come una metodologia di ricerca che implica tanto uno sguardo teorico più ampio sulle tecniche di raccolta e analisi quanto un insieme di procedure e strumenti per raccogliere e analizzare dati (Tarozzi, 2008, p. 10). Secondo la sua prima definizione (ivi, p. VIII), essa si configura come un metodo generale di analisi e un insieme di procedure, che adottano un approccio induttivo, comparativo, ricorsivo e *open-ended* per arrivare a generare una teoria fondata su dati sistematicamente ottenuti dal campo di ricerca. L'uso di questa metodologia è indicato per la comprensione in profondità di un fenomeno o un contesto le cui variabili non sono state ancora identificate o indagate in modo sistematico, puntando all'elaborazione di una teoria aderente ai dati che funzioni, cioè che sia significativamente rilevante per il contesto o il fenomeno studiato e sia in grado di prevederlo e di spiegarlo. In particolare, il presente studio si avvale della Grounded Theory costruttivista/costruzionista, un nuovo approccio al metodo che si sviluppa a partire dagli anni Novanta a opera di Charmaz.

La Grounded Theory costruttivista, rispetto alla prima elaborazione di Glaser e Strauss nel 1967, di matrice positivista, concepisce la realtà come una co-costruzione di significati e interpretazioni, prodotto dell'interazione di tutti gli attori coinvolti, ricercatori compresi. Se nella sua versione originaria il proposito della Grounded Theory era quello di prendere le mosse dai punti di vista dei partecipanti per "scoprire", "svelare" una teoria considerata intrinseca ai dati di ricerca, nel nuovo approccio (Charmaz, 2014) viene rigettata l'idea di una realtà neutrale conoscibile oggettivamente, per porre l'accento sulla co-costruzione di

una teoria frutto dell'interazione tra i punti di vista dei partecipanti e le interpretazioni dei ricercatori, anche loro parte integrante del processo di ricerca in quanto portatori di propri sistemi valoriali e prospettive. Cade dunque l'idea della figura del ricercatore "scopritore", in grado di produrre una teoria sostantiva che corrisponda a una realtà neutra: l'ontologia oggettivista lascia quindi spazio a un'epistemologia aperta a una realtà molteplice e plurale, dove il ricercatore è parte di ciò che osserva e inoltre è indistinguibile dai meccanismi con cui analizza i risultati emersi dal campo (Tarozzi, 2008, p. 35).

L'approccio costruttivista apre quindi a un certo relativismo conoscitivo, enfatizzando le caratteristiche degli approcci che stanno alla base della stessa Grounded Theory, ovvero l'interazionismo simbolico che ha le sue fondamenta nei lavori di Blumer e il pragmatismo strumentalistico di Dewey. In questo caso la parola chiave è flessibilità: infatti, a differenza dell'elaborazione di Glaser e Strauss, ma anche della successiva riformulazione a opera di Corbin e Strauss (1990), i meccanismi di definizione delle categorie e analisi devono essere flessibili, mai rigidi, per evitare di oggettivizzare e mantenere così una consonanza sempre attiva con l'esperienza. In questa prospettiva, venendo meno l'oggettività dei nessi causali, e quindi la verità dei fenomeni, viene meno anche il potere di generalizzabilità delle teorie prodotte, che si configureranno quali teorie a medio raggio strettamente legate al contesto in cui hanno avuto origine e sono state elaborate, trasferibili solo potenzialmente. Quindi, alla luce di quanto detto, la Grounded Theory costruttivista può essere definita come

[...] a set of flexible analytic guidelines that enable researchers to focus their data collection and to build inductive middle-range theories through successive levels of data analysis and conceptual development. [...] A grounded theory approach encourages researchers to remain close to their studied worlds and to develop an integrated set of theoretical concepts from their empirical materials that not only synthesize and interpret them but also show processual relationships (Charmaz, 2005, pp. 507-508).

In accordo con la scuola di pensiero di Corbin e Strauss (1990), che precisa in dettaglio le procedure da usare determinando la rottura con il metodo classico sostenuto da Glaser, l'approccio costruttivista apre alla possibilità di ricorrere alla letteratura già esistente sia in fase iniziale che in sede di discussione dei risultati; il processo di raccolta e analisi è guidato da interessi generali di ricerca oppure, come affermato dalla posizione di Corbin e Strauss, dalla formulazione di una o più domande sempre molto generali. A differenza del metodo classico, la codifica dei dati è più strutturata e si articola in (Charmaz, 2014, pp. 109-161):

- codifica iniziale: si tratta del primo step del processo, durante il quale il ricercatore attribuisce le prime etichette/categorie a segmenti di dati cercando di restare il più fedele possibile al contenuto dei dati stessi; in questa fase la codifica rimane aperta e aderente all'esperienza, con l'utilizzo di codici semplici e brevi che preservino la

descrizione dell'azione, in un processo di continua comparazione dei dati tra loro; nello specifico della presente ricerca, sono state condotte due tipologie di codifica iniziale, differenziate a seconda dello strumento di ricerca utilizzato:

- interviste: in questo caso è stata adottata la codifica *line-by-line*, che consiste nell'attribuzione di un'etichetta a ogni riga o frase della trascrizione che si sta analizzando; ciò consente di entrare in profondità nella descrizione dei contenuti delle azioni, nonché di iniziare a cogliere le assunzioni tacite e i significati impliciti, portando a immergersi totalmente nel mondo espresso dalle parole dei partecipanti, che risuonano in quelle del ricercatore;
  - osservazioni: in questo caso è stata utilizzata la codifica *incident with incident*, che consiste nel comparare accadimenti (azioni, comportamenti o episodi) occorsi nel setting osservato con le concettualizzazioni di altri accadimenti fatte precedentemente; questa tipologia di codifica si rivela particolarmente appropriata nel caso di dati osservativi, poiché le osservazioni contengono già il punto di vista del ricercatore e hanno già una loro logica interna;
- codifica focalizzata: si tratta della seconda fase fondante del processo analitico, in cui il ricercatore si muove tra i codici abbozzati nella codifica iniziale e le riflessioni contenute nei memo per riunire i concetti in macro-categorie e avanzare verso un grado maggiore di concettualizzazione; queste categorie, che si staccano dal piano puramente descrittivo per progredire verso livelli più alti di astrazione, raccolgono i codici più significativi e/o frequenti, quelli che meglio di altri categorizzano i dati in modo incisivo e completo dando loro un profondo senso analitico;
  - codifica assiale: si tratta di un passaggio di codifica introdotto da Corbin e Strauss, che consente di mettere in correlazione tra loro le categorie e definire le proprietà di ciascuna categoria, inducendo il ricercatore a interrogarsi sulle circostanze, sulle condizioni e sulle dimensioni in cui le categorie si presentano; è in questa fase che emergono quali categorie non sono ancora sature, stimolando così il ricercatore a riesaminare la codifica iniziale e tornare sulle proprie concettualizzazioni;
  - codifica teorica: si tratta dell'ultimo step del processo analitico, che si colloca a un livello più sofisticato di codifica, in quanto consiste nel lavorare sulle relazioni tra categorie a un grado elevato di astrazione concettuale per individuare la cosiddetta *core category*, cioè la categoria centrale che unifica e organizza tutte le altre categorie; come evidenzia Tarozzi (2008, p. 97), si tratta di un concetto chiave, nucleare, che ha un grande potere esplicativo e analitico e si configura come il perno della teoria,

in quanto «rappresenta il processo sociale di base, che sintetizza un concetto a un tempo comportamentale e sociale, psicologico e sociologico, con cui [e attraverso cui] gli attori agiscono in un contesto in riferimento a un tema».

La Grounded Theory costruttivista, attraverso la progressione di livelli analitici sempre più astratti e complessi, si caratterizza quindi per un'indagine critica che approfondisce il modo in cui gli eventi, i fenomeni e i processi sono co-costruiti, aiutando a spiegare sia le azioni dei partecipanti sia i significati impliciti: essa fornisce dunque gli strumenti utili per studiare tematiche e problematiche di giustizia sociale, come il potere, la disuguaglianza e la marginalità (Charmaz, 2017a; 2017b; 2020). La Grounded Theory costruttivista, in virtù della sua eredità pragmatista che prevede una forte tensione verso la giustizia sociale, può quindi essere considerata la metodologia più adatta per condurre una *critical inquiry*, ovvero una ricerca informata da un paradigma trasformativo che vuole smascherare e contrastare le forme di oppressione, ineguaglianza e ingiustizia (Charmaz, 2017b, p. 36). *Critical inquiry* e Grounded Theory costruttivista appaiono dunque complementari: la pratica della prima, infatti, viene ampliata da un approccio emergente e induttivo, che enfatizza la correlazione dell'indagine critica con le tensioni emancipative e trasformative anche durante il processo di ricerca, attraverso l'emergere di nuovi dubbi e domande. Infatti, come afferma Charmaz (2017a, p. 6), la Grounded Theory costruttivista ci aiuta a comprendere ciò che diamo per scontato e ciò che i partecipanti danno per scontato, considerando che

Excavating what our participants take for granted enables us to understand them in the context of their lives, including their actions, and concerns as political and public actors. Similarly, engaging in reflexivity helps us to excavate our preconceptions, to understand ourselves as methodologists and researchers, and to learn how our preconceptions reflect our positions [...].

L'uso di questa metodologia di ricerca appare dunque funzionale agli scopi del presente studio, il quale si situa all'interno del framework teorico del problematicismo e della Social Justice Education. Il processo di analisi è stato condotto utilizzando il software ATLAS.ti specifico per l'analisi qualitativa dei dati (versione 8.4.5), il quale ha permesso di (Tarozzi, 2008, p. 92):

- importare le trascrizioni delle interviste e i testi delle osservazioni intervenendo su di essi lasciando inalterato il testo originale;
- archiviare in modo ordinato separando i dati, le codifiche e i memo;
- fare la codifica aperta e focalizzata e gestire le categorie, potendole organizzare in una struttura ad albero sempre modificabile;
- creare e gestire diagrammi con riferimento ai documenti e alle categorie.

Per garantire l'attendibilità dei risultati, mi sono confrontata sull'analisi del contenuto con un secondo ricercatore, giungendo a una concordanza di risultati.

### 7.5.2 Osservazioni partecipanti

L'osservazione partecipante è lo strumento principe per studiare l'interazione sociale: con questa tecnica, infatti, le interazioni vengono colte e osservate in un contesto naturale, nel quale l'osservatore si immerge con tutta la sua persona, entrando a far parte del quadro di cui sta tratteggiando il profilo. Viene dunque meno la distanza tra l'osservatore e l'oggetto dell'osservazione: ciò di cui l'osservatore fa esperienza, infatti, «dipende strettamente dalle sue caratteristiche personali, dalla forma – spesso irripetibile – del rapporto instaurato con il proprio oggetto» (Cardano, Manocchi, & Venturini, 2011, p. 239). È quindi osservazione diretta, dialogo e assunzione di un determinato ruolo da parte dell'osservatore, che si trova al centro di un processo di “socializzazione”, ovvero di apprendimento della cultura e del contesto sociale che si intende analizzare e di messa alla prova della propria comprensione, attraverso la partecipazione alla vita quotidiana di coloro che abitano il contesto.

L'osservazione partecipante ha una duplice finalità: ricostruire il profilo culturale di un gruppo sia attraverso le rappresentazioni di coloro che ne fanno parte sia dando conto di quello che rimane implicito, di cui cioè le persone non hanno consapevolezza. Si possono distinguere tre tipi di osservazione, che si alternano durante il lavoro sul campo seguendo un andamento circolare (Spradley, 1980), ovvero:

- l'osservazione descrittiva: il ricercatore descrive ciò che ha intorno a sé, studiando il contesto sociale in generale, applicando alcuni criteri di rilevanza (come il tempo, lo spazio, gli attori coinvolti e le attività in corso); la descrizione, infatti, non è mai un'operazione oggettiva, neutrale, ma implica sempre una scelta di asserti rilevanti all'interno dell'insieme infinito dei possibili asserti descrittivi (Sen, 1986);
- l'osservazione focalizzata: il ricercatore dirige lo sguardo su una forma particolare di interazione sociale, su un aspetto specifico o un dettaglio;
- l'osservazione selettiva: il ricercatore scende ancora più nel dettaglio e può arrivare a strutturare l'attività osservativa; in questo caso egli è necessariamente escluso da ogni forma di partecipazione alle interazioni sociali che sta osservando.

Le note etnografiche sono dunque il frutto di una continua mediazione tra il linguaggio, la cultura e il modo di pensare dell'osservatore e dei suoi ospiti. Esse offrono uno spaccato necessariamente incompleto della realtà e delle situazioni osservate, configurandosi spesso come una “descrizione interpretativa”, un misto di discorso diretto e indiretto, citazioni e

riassunti. In generale, si possono distinguere tre principi operativi per la stesura delle note (Cardano, Manocchi, & Venturini, 2011, pp. 262-265):

- principio di distinzione: chiede che il ricercatore faccia il più possibile ordine tra i materiali, rendendoli riconoscibili, ossia prendendo nota dei diversi contesti in cui avviene quanto osservato, delle fonti, del tipo di discorso (diretto o indiretto) o di asserto (descrizioni, riproduzioni, interpretazioni);
- principio della concretezza: chiede che il ricercatore rediga le note etnografiche in modo concreto, il più possibile legato all'esperienza;
- principio della ridondanza: chiede che il ricercatore scriva senza mai dare nulla per scontato, come se le note dovessero essere lette da una persona ignara del contesto o a distanza di tempo, quando il ricordo è ormai svanito.

Nel caso della presente ricerca, è stata adottata la tipologia dell'osservazione cosiddetta scoperta: gli studenti e tutto il personale della Scuola sono stati cioè messi al corrente della mia identità di ricercatrice, attraverso una serie di presentazioni durante le quali sono stati anche chiariti le ragioni e gli obiettivi della ricerca. Sebbene in principio le osservazioni si siano esposte al rischio della “manipolazione strumentale” (ovvero al rischio che gli ospiti tendano a dare un'immagine edulcorata e quindi inautentica della propria vita quotidiana), con il passare del tempo la mia figura è diventata parte dello sfondo culturale, consentendo alle persone coinvolte di condurre l'esistenza che avrebbero condotto anche in assenza di un osservatore (ivi, pp. 247-248). Più nello specifico, l'adozione dell'osservazione scoperta ha rivelato di avere quattro principali vantaggi:

- la possibilità di ricorrere anche ad altri strumenti di ricerca (come all'intervista, nel nostro caso: si veda § 7.5.3), non giustificabili qualora si fosse deciso di fare ricorso alla tipologia di osservazione coperta, ovvero in incognito;
- la possibilità di assumere ruoli diversi (la ricercatrice e la conduttrice di laboratorio, nel mio caso: si veda § 7.6.1) e di ricorrere al *backtalk*, cioè alla possibilità di parlare con le persone e interpellarle circa l'appropriatezza delle proprie interpretazioni;
- la possibilità di assumere simultaneamente una duplice posizione cognitiva, quella dell'*insider* e quella dell'*outsider*, contando sulle risorse cognitive che derivano tanto dalla vicinanza quanto dalla lontananza rispetto a ciò che viene osservato;
- la possibilità di pubblicare i risultati della ricerca secondo principi etici.

Le osservazioni hanno preso avvio da una serie di domande di ricerca (si veda § 7.3) e si sono avvalse di quanto esperito durante la fase di ambientamento (svoltasi da settembre a ottobre 2020), quando è stata reperita la documentazione relativa alla Scuola e sono stati

negoziati i tempi e i modi della ricerca con l'équipe educativa. In questo periodo ho avuto modo di familiarizzare con il contesto e farmi conoscere dagli studenti e dal personale della Scuola, rispondendo anche alle loro domande e curiosità. Durante il lavoro sul campo, mi sono inoltre avvalsa della collaborazione di un'informatrice, ovvero di una persona con la quale l'Osservatore instaura un rapporto privilegiato, da cui ricavare preziose informazioni (ivi, pp. 260-261): si tratta della Coordinatrice della Scuola, Alessandra Bulzomì (si veda § 7.4.1), che ha collaborato sia per mandato istituzionale sia per propria volontà.

In linea con le caratteristiche dello strumento scelto, le osservazioni portate avanti nella Scuola Popolare si sono protratte per diversi mesi, 8 in totale, dalla fase di ambientamento fino al termine dell'anno scolastico:

Numero	Data e durata	Cosa è stato osservato
1	12/10/20, 8.30-12	1. Presentazione reciproca tra me e gli studenti; 2. lezione di diritto tenuta da Simona Ravizza (9.30-10.30); 3. intervallo (10.30-11); 4. lavoro sull'identità condotto da Carlo D'Adda (11-12).
2	02/11/20, 9.30-10.30; 14-17	1. Lezione di storia tenuta da Carlo D'Adda (9-10); 2. lezione di diritto tenuta da Simona Ravizza (10-10.30); 3. incontro organizzativo dell'équipe educativa (14-17).
3	05/11/20, 11-12.30	1. Pre-verifica di storia con Alessandra Bulzomì.
4	06/11/20, 11-12.30; 14-17	1. Ricevimenti on-line con le famiglie (in ordine: RE, LR, LI, MN, MC, OA, RM).
5	12/11/20, 11-14; 15.30-16.30	1. Interrogazioni on-line con i professori della scuole di provenienza (in ordine: LI, RM, RE, TE).
6	23/11/20, 11-12.30; 14-17	1. Lavoro laboratoriale sul tema della violenza sulle donne condotto da NI (insegnante di italiano, collegata on-line), Alessandra Bulzomì e la sottoscritta (11-12.30); 2. incontro organizzativo dell'équipe educativa (14-17).
7	03/12/20, 9.30-12.30	1. Lezione di geometria tenuta da IT (insegnante di matematica, collegata on-line) e Carlo D'Adda (9.30-10.30); 2. intervallo (10.30-11); 3. laboratorio di circo sociale con MN (circense; 11-12.30).
8	10/12/20, 14.30-16.30	1. Riunione on-line dell'équipe educativa con gli insegnanti volontari.
9	17/12/20, 9-13	1. Lezione sui diritti umani tenuta da RR (9-9.30); 2. lezione di storia tenuta da BR (insegnante di storia, collegato on-line) e Carlo D'Adda (9.30-10.30); 3. intervallo lungo (10.30-12.30); 4. incontro organizzativo dell'équipe educativa (12.30-13).

10	21/12/20, 14-16	1. Riunione in presenza con CD (conduttore del laboratorio di grafica).
11	11/01/21, 9.30-12.30; 14.30-17	1. Lezione di italiano tenuta da NI (collegata on-line; 9.30-10.30); 2. intervallo (10.30-11.30); 3. laboratorio di scrittura condotto dalla sottoscritta (11.30-12.30); 4. incontro organizzativo dell'équipe educativa (14.30-17).
12	14/01/21, 10.30-14	1. Intervallo (10.30-11); 2. visione di un film con RR (11-12.30); 3. pranzo tra educatori (12.30-14).
13	28/01/21, 10.30-11.30	1. Laboratorio di poetry slam condotto da un esperto esterno (10.30-11.30).
14	01/02/21, 11-12.30; 14-17	1. Laboratorio di scrittura condotto da Alessandra Bulzomì e dalla sottoscritta (11-12.30); 2. incontro organizzativo dell'équipe educativa (14-17).
15	25/02/21, 9-12.30	1. Lezione di geometria tenuto da IT (collegata on-line) e Carlo D'Adda (9-10.30); 2. laboratorio di poetry slam (10.30-11.30); 3. intervallo (11.30-12); 4. lezione di geografia tenuta da RR (12-12.30).
16	08/03/21, 14-16	1. Incontro organizzativo dell'équipe educativa.
17	15/03/21, 14-17	1. Incontro organizzativo dell'équipe educativa.
18	15/04/21, 9-12.30	1. Lezione di geografia tenuta da RR, con interrogazioni (9-10.30); 2. intervallo (10.30-11); 3. lezione sui punti cardinali tenuta da un educatore di "A Scuola per Mare" in previsione della gita in barca a vela (11-12.30).
19	17/05/21, 15-17	1. Incontro organizzativo dell'équipe educativa.
20	24/05/21, 14-17	1. Incontro organizzativo dell'équipe educativa.

**Tab. 3.** Prospetto delle osservazioni condotte durante l'a.s. 2020/2021.

### 7.5.3 Interviste non direttive e semi-strutturate

Lo strumento privilegiato che è stato scelto per penetrare nel caso in oggetto è stato quello dell'intervista, ovvero un'interazione comunicativa finalizzata (alla ricerca) intesa come un «contratto implicito tra due parti consapevoli delle regole da rispettare e delle reciproche aspettative» (Tusini, 2006, p. 33), oppure, secondo la definizione di Kanizsa (1998, p. 38):

[...] uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema.

Si tratta quindi di una relazione asimmetrica, dove ciascuno dei due protagonisti svolge un ruolo ben chiaro che deve essere definito in partenza, in cui l'intervistatore ha il dovere di mettere a proprio agio l'intervistato attraverso un ascolto autentico, che sia il più

possibile attivo, interessato e specialmente non giudicante. In particolare, nel presente lavoro è stata adottata la tipologia dell'intervista qualitativa, che a differenza di quella quantitativa, come i questionari a risposta chiusa, presenta livelli parziali, minimi o nulli di standardizzazione, direttività e strutturazione, dove intendiamo (Tusini, 2006, p. 20):

- per standardizzazione: una proprietà delle domande, che riguarda sia la loro forma (cioè se le domande sono uguali o meno per tutti gli intervistati) sia il loro ordine, o sequenza, di somministrazione agli intervistati;
- per direttività: una proprietà relativa alla forma della modalità di risposta (aperta o chiusa), cioè se l'intervistato può scegliere liberamente o meno come rispondere;
- per strutturazione: una proprietà dello strumento, cioè se lo strumento, qualunque esso sia, precisa in modo dettagliato o meno gli argomenti e le tematiche specifiche su cui verteranno le interviste.

Più nello specifico, la presente ricerca ha scelto di usare per la quasi totalità delle interviste (fanno eccezione tre casi, di cui diremo sotto) una traccia non direttiva e semi-strutturata: non direttiva perché in profondità, centrata sulla persona, la quale può scegliere in assoluta libertà come rispondere alle domande, anche spaziando e aprendo nuove tematiche; semi-strutturata, in quanto l'intervistato si deve obbligatoriamente attenere a un set di domande da porre a tutti gli intervistati, anche se, a differenza dell'intervista strutturata, le domande possono essere rivolte secondo un ordine che può variare da soggetto a soggetto e adattate a seconda dell'interlocutore (Kanizsa, 1998, pp. 53-54) – ad esempio, nel nostro specifico caso, a seconda che si tratti di un Dirigente scolastico o di un docente. In questa tipologia di intervista, l'intervistato deve essere considerato in tutta la sua unicità e originalità; come scrive Rogers (1951), l'atteggiamento dell'intervistatore nei confronti del suo interlocutore dovrebbe essere quello di un'accettazione positiva incondizionata, cercando di interferire il meno possibile nelle risposte dell'intervistato, soprattutto ricorrendo a domande dirette. Allora, per invitarlo a esplicitare i motivi di una risposta o ad approfondire un argomento, l'intervistatore potrà avvalersi delle domande di rispecchiamento, come la riformulazione a eco, la reiterazione a riflesso semplice e il riflesso del sentimento (Kanizsa, 2013, pp. 98-99). L'approccio semi-strutturato ha il vantaggio di potersi immergere nei contesti e tra le parole degli interlocutori senza avere già classificato, con l'obiettivo di cogliere i significati, le prospettive, le rappresentazioni e le pre-comprensioni su alcune tematiche.

Abbiamo quindi messo a punto due tracce, una per i Dirigenti/insegnanti/educatori e una per gli studenti (Allegati A e B). La prima traccia, già validata nel corso di una ricerca precedente svolta in altro contesto (Zecca & Cotza, 2020; 2021), è organizzata in 4 sezioni,

finalizzate a restituire un'immagine complessiva della Scuola Popolare attraverso i vissuti, le percezioni e le aspettative degli attori che la abitano o che vi interagiscono:

1. rappresentazioni su fragilità educativa e inclusione: l'obiettivo è far emergere idee, percezioni e rappresentazioni su alcuni concetti chiave del disagio giovanile;
2. percorso formativo e professionale e competenze: l'obiettivo è stimolare a narrare il proprio percorso formativo e professionale riflettendo sui momenti di svolta, in positivo e in negativo, e indagando i significati attribuiti al proprio agire educativo e didattico, fino all'esplicitazione dei propri punti di vista sulle percezioni altrui;
3. lavoro di rete e riconoscimento sociale: l'obiettivo è appurare come viene valutato il lavoro di rete che la Scuola Popolare costruisce con le altre scuole, enti e soggetti (tra cui le famiglie), con un focus sul riconoscimento sociale della Scuola stessa;
4. prospettive future: l'obiettivo è far emergere in prima battuta elementi di positività e negatività nelle pratiche educative e didattiche sia della Scuola sia delle scuole in rapporto con essa, per poi portare alla luce i bisogni e le aspettative circa la propria crescita professionale.

La seconda traccia, indirizzata agli studenti, è invece suddivisa in 3 macro-aree, volte a ricostruire la relazione con la Scuola Popolare filtrata anche dalle esperienze vissute e dalle emozioni provate nella scuola di provenienza e in rapporto a essa:

1. area delle rappresentazioni, dove l'obiettivo è esplorare i significati che lo studente attribuisce sia alla scuola in generale sia alla Scuola Popolare, mettendo in evidenza le differenze percepite tra quest'ultima e la scuola di provenienza e i cambiamenti che si pensa siano avvenuti con l'inizio e lo sviluppo del nuovo percorso;
2. area della memoria, dove l'obiettivo è stimolare la capacità a ricordare il vissuto e le emozioni provate, sia in relazione alla prima volta che lo studente è entrato nella Scuola Popolare sia quando ha rivisto, dopo tanto tempo, i professori della scuola di provenienza, anche a distanza data la situazione pandemica;
3. prospettive, dove l'obiettivo è rivolgere consigli e suggerimenti sulla Scuola ad altri ragazzi e mettere anche in gioco la capacità di proiettarsi nel futuro, interrogandosi su come ci si vede dopo, una volta fuori dalla Scuola Popolare.

La prospettiva che ha guidato la partecipazione degli studenti nella ricerca è stata quella del movimento Student Voice, che pone al centro l'ascolto attivo dei bambini e dei ragazzi in qualità di individui che, al pari degli adulti, sono intitolati del diritto di parola, ovvero il diritto di esercitare l'espressione del sé e avere una voce che viene riconosciuta, rispettata e soprattutto presa in considerazione da coloro che a vario titolo (dai docenti ai ricercatori

ai decisori politici) si occupano di educazione e scuola (Cook-Sather, 2013a). Riconoscere autorevolezza ai punti di vista degli studenti – dai più piccoli fino a coloro che frequentano l'Università – significa considerare gli studenti stessi come partner di ricerca esperti, dotati di consapevolezza (Grion & Dettori, 2015, p. 852) e detentori di prospettive legittime che nella loro specificità possono configurarsi come contributi essenziali

[...] per il miglioramento delle attuali politiche educative, per la riformulazione degli attuali discorsi di riforma, per focalizzare l'attenzione sui dibattiti e gli impegni di rinnovamento non ancora intrapresi. Considerare autorevoli le prospettive degli studenti può condurre direttamente al miglioramento delle pratiche didattiche, poiché nel momento in cui i docenti ascoltano e apprendono dagli studenti, essi cominciano a guardare il mondo attraverso gli occhi di questi ultimi. [...] significa introdurre, nell'ambito della riflessione educativa, i punti di vista, finora poco considerati, di coloro che quotidianamente sperimentano gli effetti concreti delle politiche educative (Cook-Sather, 2013b, pp. 28-29).

Qualora l'opinione degli studenti non sia ricercata per necessità legate alla reputazione della scuola o alla rendicontazione delle attività, o per paura e desiderio di controllo celato, essa può davvero costituire il perno di un'istituzione democratica, facendo delle voci degli studenti agenti radicali del cambiamento (Fielding, 2013), una forza trasformativa in grado di innescare processi di innovazione *bottom-up*. La traiettoria che abbiamo scelto di seguire in questa sede, cioè quella orientata ad ascoltare la voce dei ragazzi nelle scuole (Grion & Dettori, pp. 852-853), ha voluto raccogliere i punti di vista e le prospettive di studenti che si sentono rigettati dal sistema scolastico tradizionale e che hanno trovato nell'educazione alternativa una seconda, terza, quarta opportunità di proseguire o concludere un percorso di studi. Si tratta di ragazzi spesso abituati a svolgere il ruolo di soggetti passivi, disillusi o demotivati, per i quali la possibilità di avere uno spazio proprio di ascolto in cui esprimersi liberamente, funzionale a una ricerca di cui erano stati messi a parte e di cui dividevano le finalità, ha rappresentato un momento importante di riconoscimento sociale, durante il quale non sono mancate espressioni di stupore e meraviglia quando veniva detto loro che le loro opinioni – e proposte di cambiamento – valevano tanto quanto quelle di insegnanti ed educatori. La sincerità della loro particolare prospettiva è stata infatti fondamentale per ricostruire il modello della Scuola Popolare a confronto con il sistema-scuola tradizionale; inoltre, alcune domande (si veda l'Allegato B) si sono poste l'obiettivo di far prendere loro consapevolezza circa il proprio percorso scolastico, i propri processi di cambiamento e le proprie scelte, per cercare di farli diventare co-costruttori del proprio apprendimento.

Nelle note della prima osservazione (O1) è possibile ricostruire il momento in cui cerco di rendere partecipi gli studenti del lavoro di ricerca da intraprendere:

Prima di fare insieme il riassunto di quanto fatto le scorse volte, mi presento io. Subito chiedo loro di indovinare la mia età e NA, che parla per primo e in modo molto convinto, indovina al primo colpo! Ma chi sono? Insegnante di arte, poi di religione, infine di matematica... spiego loro a grandi linee cos'è un Dottorato e cosa vuol dire fare ricerca: sono tutti interessati e con mio grande piacere mi fanno qualche domanda. Dico che ho bisogno del loro aiuto, perché sto cercando di capire perché la scuola "standard" non funziona, e inizio ad abituarli all'idea che, previo consenso, farò loro alcune interviste e riprese. Mi paiono favorevoli alla cosa e TE mi dice che me lo dice lei perché la scuola non funziona e la Popolare invece sì: perché nella Scuola Popolare è più seguita.

Se per la maggior parte dei partecipanti, cioè studenti e Dirigenti/insegnanti/educatori, lo strumento di ricerca usato è stato quello dell'intervista semi-strutturata, con la Direttrice dell'Associazione e i testimoni privilegiati è stato ritenuto più opportuno scegliere un tipo di intervista con un grado ancora minore di strutturazione, quasi libera, con livelli nulli di direttività e standardizzazione; per queste interviste, l'obiettivo era infatti quello di cercare di instaurare una conversazione distesa, in cui l'intervistato potesse esprimersi liberamente intorno a un tema di interesse dato, sollecitato di tanto in tanto da domande stimolo poste dall'intervistatore. Per entrare più nello specifico:

- intervista a Simona Ravizza: il tema portante proposto all'interlocutrice riguardava la rete di relazioni (con enti del Terzo Settore, scuole, servizi socio-sanitari, Ufficio scolastico ecc.) entro cui la Scuola Popolare si muove nel territorio, a livello locale e nazionale; la Direttrice è stata poi sollecitata ad approfondire alcuni aspetti legati maggiormente all'organizzazione della Scuola Popolare, quali le risorse finanziarie, il progetto pedagogico e didattico, le professionalità presenti;
- intervista a Michele Varin: il tema portante interessava la storia dei rapporti tra la Scuola Popolare e il Servizio Offerta Formativa, con una particolare attenzione al punto di vista del Servizio sulla Scuola; le domande stimolo hanno poi riguardato la qualità di questi rapporti e le modalità di raccordo tra Scuola Popolare, Servizio e scuole del territorio di Monza;
- intervista a Simone Poli e Gianpaolo Bovio: è l'unica intervista che si rivolge a due interlocutori, poiché il tema portante riguarda entrambi; quest'ultimo si incentrava sul significato dell'espressione "seconda opportunità" rispetto all'esperienza della Scuola della Fondazione "Sicomoro" nell'IC Arcadia e delle altre scuole della rete a Milano; i due intervistati sono stati poi stimolati da domande relative al "profilo" dei ragazzi che arrivano nelle scuole di seconda opportunità, al protocollo di intesa come cornice normativa della rete, alle professionalità presenti, alla didattica.

Infine, si discosta da tutte le altre la traccia dell'intervista al conduttore del Laboratorio di Circo Sociale: essa è infatti il prodotto di un'attività del Laboratorio di Scrittura (si veda

§ 7.6.2) svolta a marzo 2021, durante la quale gli studenti presenti (cioè NA, OA, RE, RM, UC) hanno stilato, a turno, le domande che avrebbero voluto rivolgere. L'intervista è stata poi realizzata via Google Meet dagli stessi ragazzi, che collegati dalla classe con MN, sotto la supervisione della sottoscritta e di RR, si sono quindi cimentati nel ruolo di intervistatori (si veda § 7.5.2.1). L'attività in questione è stata pensata in virtù dell'interesse che la figura di MN ha suscitato nei ragazzi, i quali lo hanno percepito sempre di più nel corso dell'anno quale esempio e modello di vita, vicino al loro modo di sentire e soprattutto alle difficoltà che stavano attraversando. Tale vivo interesse traspare dalla formulazione delle domande, che rilevano anche chiaramente quali siano per loro alcuni temi nevralgici e problematiche che li toccano particolarmente:

- Com'è stata la tua prima esperienza nel circo?  
[Dopo la risposta, UC aggiunge: Quando è stata?]
- Come hai ottenuto il rispetto sia nel circo sia fuori?
- Hai mai rubato per fame?  
[Dopo la risposta, NA aggiunge: Ma come è successo? Ti hanno mai scoperto? E come ti sei sentito dopo?]
- Come hai superato la povertà?
- La tua famiglia come ha vissuto la tua scelta di fare il circense?  
[Quando MN risponde che la sua famiglia non sa che fa il circense, NA aggiunge: In che senso? E cosa pensano che fai?]
- Chi è stato il tuo maestro?  
[Dopo la risposta, NA aggiunge: E nei primi insegnamenti cosa pensavi? Hai mai pensato di mollare quando ti esercitavi col tuo maestro?  
Segue una domanda di UC: A che età hai iniziato con il maestro?]
- Chi ti ha ispirato di più?  
[Quando MN dice di non saper rispondere a questa domanda, RM chiede: Come mai non sai rispondermi a questa domanda?  
Segue una domanda di RE: Chi era il tuo idolo?]
- Cos'hai pensato la prima volta che ci hai visto?
- Cosa ti ha trasmesso questa esperienza (nella Scuola Popolare)?

In generale, quindi, le interviste sono state portate avanti sia in presenza che da remoto (sulla piattaforma Google Meet) e sono state audio o videoregistrate, previo consenso dei partecipanti, per poi essere trascritte *verbatim*.

### 7.5.3.1 Partecipanti alle interviste

Entro settembre 2021 sono state portate a termine 40 interviste, rivolte a una pluralità di soggetti, i quali, in accordo con la metodologia della Grounded Theory costruttivista, sono stati selezionati secondo un campionamento teorico, fino cioè a raggiungere la saturazione teorica delle categorie via via emergenti dall'analisi:

- Direttrice, Coordinatrice ed équipe educativa della Scuola (5 interviste);
- studenti della classe 2020/2021 (8 interviste);
- insegnanti volontari e conduttori di laboratorio della Scuola (14 interviste);
- Dirigenti scolastici e docenti delle scuole di provenienza (11 interviste: 2 Dirigenti e 9 docenti, di cui 4 di Italiano, Storia e Geografia, 3 di Matematica e Scienze e 2 di sostegno, tra cui 1 referente di Plesso, 1 funzione strumentale per l'inclusione e 1 referente per gli stranieri);
- Michele Varin, Responsabile dell'Ufficio Orientamento e Formazione - Servizio Offerta Educativa - Settore Istruzione del Comune di Monza (1 intervista);
- Simone Poli, Direttore della Fondazione "Sicomoro per l'Istruzione" di Milano, e Gianpaolo Bovio, Dirigente scolastico dell'IC Arcadia di Milano (1 intervista).

### La Direttrice, la Coordinatrice e l'équipe educativa della Scuola Popolare

Durata media delle interviste: 1h 12' 45".

	Intervistato/a	Ruolo	Intervistatrice	Data e modalità	Durata
1.	<b>Simona Ravizza</b>	Direttrice dell'Associazione	Roncen M.	29/01/21, in presenza	1h 34' 42"
2.	<b>Alessandra Bulzoni</b>	Coordinatrice ed educatrice della Scuola	Cotza V.	21/12/20, in presenza	1h 21'
3.	<b>Carlo D'Adda</b>	Educatore Senior	Roncen M.	14/12/20, in presenza	1h 23' 58"
4.	<b>RR</b> (uomo)	Educatore Junior	Roncen M.	14/12/20, in presenza	48' 23"
5.	<b>RU</b> (donna)	Educatrice del Progetto "Campus PAIS"	Roncen M.	17/06/21, in presenza	55' 43"

**Tab. 4.** Prospetto delle interviste fatte alla Direttrice dell'Associazione e all'équipe educativa della Scuola.

## Gli studenti della classe 2020/2021 della Scuola Popolare

Durata media delle interviste: 9' 46".

	Intervistato/a	Intervistatrice	Data e modalità	Durata
6.	AR (donna)	Cotza V.	14/06/21, in presenza	8' 55"
7.	MC (uomo; alla fine, l'intervista prosegue poi a due con TE)	Cotza V.	14/06/21, in presenza	22' 18"
8.	MN (donna)	Cotza V.	03/06/21, in presenza	11' 56"
9.	NA (uomo)	Cotza V.	22/06/21, in presenza	5' 38"
10.	OA (uomo)	Cotza V.	16/06/21, in presenza	6'
11.	SH (uomo)	Cotza V.	06/07/21, in presenza	10' 8"
12.	TE (donna)	Cotza V.	14/06/21, in presenza	7' 55"
13.	UC (uomo)	Cotza V.	14/06/21, in presenza	5' 21"

Tab. 5. Prospetto delle interviste agli studenti della classe 2020/2021 della Scuola.

	Intervistato/a	Elementi di profilo
6.	AR	Femmina, 15 anni; 2 ripetenze (due anni in uno presso Scuola Popolare); famiglia in carico ai servizi sociali.
7.	MC <sup>27</sup>	Maschio, 15 anni; 1 ripetenza; provvisto di un PEI nella scuola di provenienza; in carico ai servizi sociali; seguito da un educatore in ADM.
8.	MN	Femmina, 17 anni; 3 ripetenze; seconda generazione (famiglia originaria dell'Ecuador); in carico ai servizi sociali fino ai primi mesi del 2021.
9.	NA	Maschio, 14 anni; difficoltà, comportamenti devianti e sofferenze dovute alla condizione familiare.
10.	OA	Maschio, 15 anni; 1 ripetenza; DSA; apatia e difficoltà di attenzione e socializzazione con le figure adulte.
11.	SH	Maschio, 16 anni; prima generazione (originario dell'Egitto); grave problema di salute, per il quale ha svolto solo lezioni individualizzate; provvisto di un PDP nella scuola di provenienza per gravi difficoltà cognitive e di apprendimento della lingua italiana.
12.	TE	Femmina, 16 anni; 3 ripetenze (due anni in uno presso Scuola Popolare); provvista di un PEI nella scuola di provenienza per ritardo mentale lieve e disturbo misto della condotta e della sfera emozionale; in carico ai servizi sociali.

<sup>27</sup> Al termine delle domande poste a MC così come previste nella traccia, l'intervista prosegue anche insieme a TE, che dialoga con MC su alcuni temi "caldi" proposti dall'intervistatore (droga, dipendenze in generale, sofferenze dovute a varie problematiche, maschere sociali ed emozioni, felicità, futuro).

<b>13.</b>	<b>UC</b>	Maschio, 14 anni; seconda generazione (famiglia originaria del Marocco); sospetta dislessia.
------------	-----------	--

**Tab. 6.** Elementi dei profili degli studenti intervistati.

### **Gli insegnanti volontari e i conduttori di laboratorio della Scuola Popolare**

Durata media delle interviste: 58' 48".

	<b>Intervistato/a</b>	<b>Disciplina insegnata</b>	<b>Intervistatrice</b>	<b>Data e modalità</b>	<b>Durata</b>
<b>14.</b>	<b>BC</b> (uomo, ex ricercatore in una ditta)	Matematica (non attivo a.s. 20/21)	Cotza V.	02/02/21, da remoto	47' 33"
<b>15.</b>	<b>BR</b> (uomo, ex insegnante, Dirigente di una scuola paritaria)	Storia e Italiano	Roncen M.	12/02/21, da remoto	50' 3"
<b>16.</b>	<b>CD</b> (uomo, grafico)	Laboratorio di Grafica	Roncen M.	20/03/21, da remoto	1h 14' 49"
<b>17.</b>	<b>GD</b> (donna, ex insegnante)	Italiano (solo con SH)	Roncen M.	06/02/21, da remoto	37' 26"
<b>18.</b>	<b>IT</b> (donna, ex insegnante)	Matematica e Scienze	Cotza V.	08/02/21, in presenza	59' 19"
<b>19.</b>	<b>LI</b> (donna, universitaria)	Italiano	Roncen M.	09/02/21, da remoto	1h 0' 18"
<b>20.</b>	<b>LR</b> (uomo, ex metalmeccanico)	Elettrotecnica	Cotza V.	25/06/21, da remoto	1h 12' 19"
<b>21.</b>	<b>MN</b> (uomo, circense)	Laboratorio di Circo Sociale	Studenti della classe 20/21	25/03/21, da remoto	1h 7' 44"
<b>22.</b>	<b>NI</b> (donna, ex insegnante)	Italiano	Cotza V.	09/02/21, da remoto	1h 2' 28"
<b>23.</b>	<b>NR</b> (uomo, ex elettronico e insegnante)	Elettrotecnica	Cotza V.	17/07/21, da remoto	1h 17' 21"
<b>24.</b>	<b>NU</b> (donna, universitaria)	Inglese	Cotza V.	18/02/21, in presenza	1h 6' 50"
<b>25.</b>	<b>OI</b> (donna)	Inglese	Cotza V.	11/02/21, in presenza	55' 18"
<b>26.</b>	<b>RI</b> (donna, ex aeroportuale)	Inglese	Cotza V.	03/05/21 in presenza	43' 51"

27.	SA (donna, ex insegnante)	Matematica e Scienze	Roncen M.	12/02/21, da remoto	47' 39"
-----	------------------------------	-------------------------	-----------	------------------------	---------

Tab. 7. Prospetto delle interviste fatte agli insegnanti volontari della Scuola.

### I Dirigenti scolastici e gli insegnanti delle scuole di provenienza di Monza

Durata media delle interviste: 1h 1' 22".

	IC e Plesso	Intervistato/a e ruolo	Intervistatrice	Data e modalità	Durata
28.	IC Anna Frank, Plesso Zucchi	SR (donna), referente del Plesso, insegnante di sostegno	Cotza V.	17/03/21, da remoto	1h 1' 21"
29.	IC Confalonieri, Plesso Confalonieri	EA (donna), insegnante di italiano, storia e geografia	Roncen M.	21/06/21, in presenza	1h 12' 51"
30.	IC Don Milani, Plesso Da Vinci	LT (donna), insegnante di matematica e scienze	Roncen M.	12/05/21, da remoto	48' 3"
31.	IC Koinè, Plesso Pertini	GN (donna), Dirigente, ex insegnante di informatica	Cotza V.	26/04/21, in presenza	45'
32.		SI (donna), insegnante di matematica e scienze	Cotza V.	26/04/21, in presenza	1h 6' 17"
33.	IC Correggio, Plesso Bonatti	VN (donna), Dirigente, ex insegnante di Scuola Primaria	Cotza V.	25/02/21, in presenza	1h 8' 15"
34.		CL (donna), funzione strumentale per l'inclusione, insegnante di sostegno	Cotza V.	25/02/21, in presenza	1h 6' 26"
35.		RA (uomo), insegnante di italiano, storia e geografia	Cotza V.	16/03/21, da remoto	58' 17"

36.	IC Raiberti, Plesso Ardigò	GC (donna), referente per gli stranieri, insegnante di italiano, storia e geografia	Cotza V.	22/06/21, in presenza	1h 13' 10"
37.		NL (donna), insegnante di italiano, storia e geografia	Cotza V.	03/06/21, in presenza	42' 20"
38.		PC (donna), insegnante di matematica e scienze	Cotza V.	16/06/21, in presenza	1h 9' 28"

**Tab. 8.** Prospetto delle interviste fatte ai Dirigenti scolastici e agli insegnanti delle scuole di provenienza.

### Stakeholder: il Comune di Monza e la Fondazione “Sicomoro per l’Istruzione”

Intervistato/a		Ruolo	Intervistatrice	Data e modalità	Durata
39.	Michele Varin	Responsabile Ufficio Orientamento e Formazione - Servizio Offerta Educativa - Settore Istruzione del Comune di Monza	Roncen M. e Cotza V.	05/10/21, in presenza	1h 23' 57"
40.	Gianpaolo Bovio	Dirigente IC Arcadia, Milano	Zecca L. e Cotza V.	23/06/21, in presenza	1h 53' 54"
	Simone Poli	Direttore Fondazione “Sicomoro per l’Istruzione”			

**Tab. 9.** Prospetto delle interviste fatte ai due principali stakeholder della ricerca, ovvero il Settore Istruzione del Comune di Monza e la Fondazione “Sicomoro per l’Istruzione” di Milano.

### 7.6 Studio 2. Ricerca-Azione

Come già anticipato (si veda § 7.2), il secondo studio si configura come una ricerca-azione, espressione con la quale intendiamo un processo ciclico orientato a equilibrare il rapporto tra conoscenza (ricerca) e applicazione (azione), alternando fasi di conoscenza a momenti

di intervento (Lewin, 1946). La ricerca, oltre ad assumere carattere conoscitivo, promuove quindi l'azione sociale e il cambiamento, in un ciclo di intervento e riflessione, individuale e collettiva, che prevede continue negoziazioni e anche il disvelamento dei significati taciti o latenti. Il ricercatore, non isolato ma totalmente calato nella situazione, si presenta come formatore e agente sociale di cambiamento, in grado di coinvolgere i portatori di interesse nella trasformazione e nella produzione di conoscenza, condividendo obiettivi e processo della ricerca. In generale, la ricerca-azione si configura dunque come

[...] a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out. These participants can be teachers, students or principals and the process is most empowering when undertaken collaboratively, though sometimes it can be undertaken by individuals and sometimes in cooperation with outsiders. (Carr & Kemmis, 2006, pp. 5-6)

[...] a social process of collaborative learning realized by groups of people who join together in changing the practices through which they interact in a shared social world in which, for better or worse, we live with the consequences of one another's actions. (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 563)

e comporta un apprendimento «about the real, material, concrete, and particular practices of particular people in particular places» (ivi, p. 564). È un modo di intervenire all'interno del contesto organizzativo, realizzando un intervento trasformativo e di costruzione della conoscenza, nonché un modo ciclico e ricorsivo di conoscere, nella relazione e attraverso la relazione (Piccardo & Benozzo, 2010). La ricerca-azione, dalle prime teorizzazioni degli anni '40 a opera di Lewin fino ai numerosi modelli teorici e le loro molte applicazioni che sono state elaborate nel tempo (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014), segna pertanto una rottura con la concezione classica del lavoro scientifico, perché coniuga la ricerca con una pratica orientata al cambiamento e alla produzione di conoscenza da parte di tutti gli attori coinvolti, definendo le relazioni reciproche in termini non funzionali o utilitaristici.

Il processo di ricerca-azione prende avvio dalla definizione di una problematica sentita come urgente dal contesto in cui la ricerca-azione intende svilupparsi. Nello specifico caso del presente studio, l'idea di progettare/pianificare (*planning*) una ricerca-azione è scaturita da una questione emersa in sede di colloquio con l'équipe educativa, la quale ha iniziato a interrogarsi su quali fossero le strategie didattiche più efficaci per coinvolgere attivamente ragazze e ragazzi che tendono solitamente a non partecipare e a considerarsi “non capaci”, tenendosi quindi in disparte rispetto alle attività in corso. L'interesse del gruppo si è rivolto allora verso la strategia della peer education, considerata comunemente come una strategia educativa volta ad attivare un processo naturale di passaggio di conoscenze, esperienze ed

emozioni da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status (Antonietti et al., 2003). È dunque andata formandosi l'idea di un intervento che culminasse in attività di peer tutoring, grazie alle quali poter approfondire, più in particolare, le funzioni nonché le modalità comunicative tra pari e tra studenti e conduttori dell'attività, per individuare il tipo di mediazione comunicativa più efficace per l'attivazione di processi di empowerment e cambiamento a livello sia di conoscenze che di abilità e competenze. Si è dunque iniziato a progettare una ricerca-intervento intesa come un processo che

[...] si propone di comporre, fin dall'inizio, l'esigenza del conoscere con quella dell'agire, la produzione di conoscenza scientifica con il cambiamento della situazione e l'efficacia dell'intervento. [...] che mira a stimolare la partecipazione e l'attivazione attorno ad un problema, proprio a partire da chi (gruppo di educatori e/o di adolescenti) ne è coinvolto direttamente. (Bastianoni, Zullo, & Taurino, 2012, p. 133).

Rispondendo anche all'esigenza di introdurre approcci innovativi di insegnamento e di apprendimento (Cohen & Manion, 1984, p. 44), la ricerca-intervento è stata pensata come attività laboratoriale (Zecca, 2016), in particolare come Laboratorio di Robotica Educativa (si veda § 7.6.1). In questo modo si è andati incontro anche agli interessi dell'Associazione, che da anni si occupa di progetti sulle discipline STEM e sull'uso di tecnologie digitali. Lo scopo è quello di diversificare l'offerta educativo-didattica con l'attivazione di percorsi di tipo esperienziale e laboratoriale, che possano andare incontro alle curiosità e agli interessi dei ragazzi e delle ragazze promuovendone il coinvolgimento e la partecipazione attiva.

La ricerca-azione si è quindi articolata nelle seguenti fasi (Moroni, 2011, pp. 3-4):

- diagnosi: identificazione/definizione di un problema, che in questo specifico caso è stato individuato a partire sia dalla questione posta dall'équipe educativa (si veda sopra) sia dalla necessità di prospettare alcune linee di intervento che andassero a studiare determinati fattori contestuali dal punto di vista qualitativo;
- pianificazione: elaborazione di un piano di azione, nel nostro caso redatto dal team di ricerca (si veda § 7.6.1.4) e, se necessario, riadattato al termine di ogni passaggio a seconda delle riflessioni su ciò che stava emergendo dal campo;
- azione: realizzazione vera e propria degli interventi, i quali si sono articolati in una serie di incontri laboratoriali da febbraio ad aprile 2021;
- valutazione: raccolta di feedback su quanto realizzato tramite strumenti qualitativi e/o quantitativi; nel nostro caso sono state compiute:
  - due sessioni di mini-interviste agli studenti coinvolti, condotte sia dal team di ricerca che dagli educatori, al termine dei primi due incontri;

- un questionario di autovalutazione, compilato dagli studenti al termine del laboratorio (in data 31/05/21), dedicato alle seguenti dimensioni: ascolto, impegno, autonomia, collaborazione, partecipazione, punti di forza/punti da migliorare (si veda l'Allegato C);
- riflessione critica ed esplicitazione degli apprendimenti: riflessione sull'esperienza, che può condurre alla realizzazione di nuove azioni e/o, come abbiamo visto, alla rimodulazione degli interventi; identificazione dei risultati raggiunti e condivisione dell'esperienza all'interno del contesto e all'esterno.

### 7.6.1 *Il Laboratorio di Robotica Educativa*<sup>28</sup>

Il laboratorio ha previsto 7 incontri in totale, da febbraio ad aprile 2021, suddivisi in 5 fasi distinte e progressive (si veda § 7.6.1.4). Tutte le attività, con il consenso delle famiglie dei minori e dei minori stessi, sono state videoregistrate e parzialmente trascritte per l'analisi, che si avvalsa di uno strumento per l'analisi qualitativa delle funzioni comunicative, ODIS (si veda § 7.6.1.5). Per una questione legata alle pregresse esperienze e ricerche nell'ambito specifico della Robotica Educativa, il laboratorio è stato condotto dal gruppo di ricerca, e dunque dalla sottoscritta, da Luisa Zecca e da Monica Roncen, che si sono alternate nella conduzione dedicandosi ciascuna a specifici momenti delle attività. A eccezione del primo incontro, svoltosi in un'aula di medie dimensioni, tutte le attività laboratoriali hanno avuto luogo in un grande spazio collocato nel seminterrato della Scuola.

#### 7.6.1.1 Il framework teorico

Il framework teorico entro cui si è svolto il laboratorio ha radici nella prospettiva culturale ed ecologica dello sviluppo umano (Vygotskij, 1974; Rogoff, 1990), inteso come processo di apprendimento dinamico che avviene nell'ambiente circostante. È possibile distinguere quattro elementi che caratterizzano il modello (Bronfenbrenner, 2005):

1. il processo evolutivo, che comprende la relazione dinamica tra l'individuo e il suo contesto o i suoi contesti di riferimento;
2. la persona, identificata in relazione alla – e in funzione della – propria individualità cognitiva, emotiva e comportamentale;

---

<sup>28</sup> 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 (a partire dal 1° ottobre 2020), di cui l'Università di Milano-Bicocca è partner. Per approfondire: [www.communities-for-sciences.eu](http://www.communities-for-sciences.eu).

3. il contesto, concepito quale sistema di relazioni tra dimensioni micro, meso, eso e macro (Bronfenbrenner, 1979);
4. il tempo, definito come cronosistema di riferimento delle dinamiche evolutive.

Consideriamo quindi ogni incontro laboratoriale come un micro-contesto di attività, ruoli e interazioni volto all'apprendimento, dove agiscono un esperto (il conduttore dell'attività o lo studente-tutor) e un non esperto, ovvero lo studente-tutee. L'apprendimento è inteso come processo complesso e multiforme, il cui esito è il risultato dell'interazione di diversi fattori (cognitivi, socio-culturali, affettivi); esso può essere definito come cambiamento di un'idea o un contenuto o acquisizione e modifica di cognizioni, conoscenze e competenze tramite processi di assimilazione, rielaborazione e accomodamento nell'area potenziale di sviluppo. In quest'ottica, allora, risulta centrale il concetto di «feedback comunicativo con scopo formativo che contraddistingue il dialogo», il quale è «strumento per la condivisione di significato nello sviluppo cognitivo e nell'apprendimento concettuale» (Zecca & Bozzi, 2021, p. 255); l'interazione sociale, infatti, influisce sulle possibilità di apprendimento, con il supporto di una guida fornita dalla relazione con un adulto o un pari più esperto.

La qualità del processo di “partecipata guidata” messo in pratica dal più esperto sembra essere determinante nello svolgimento di attività di problem solving condiviso (Liu et al., 2013; Jung e Won, 2018), in particolare per stimolare la curiosità e il ragionamento durante laboratori che implicano l'utilizzo di robot didattici (Stoeckelmayr et al., 2011; Fessakis et al., 2013), i quali coinvolgono lo studente in modo globale (dal punto di vista sia cognitivo, sia emotivo, sia fisico e sociale) e sollecitano, attraverso l'esplorazione guidata, la motricità fine, il coordinamento oculo-manuale, nonché la comprensione di problemi di tipo logico. L'azione che in queste occasioni viene compiuta dal più esperto – sia esso un adulto o un pari – prende il nome di “tutoring” o *scaffolding* e presenta le seguenti caratteristiche (Wood et al., 1976; Nardacchione & Peconio, 2021):

- ingaggio: attirare l'attenzione e l'interesse degli studenti, per suscitare motivazione e attivare il loro pieno coinvolgimento;
- semplificazione: ricondurre il più possibile il compito ai passaggi minimi;
- guida e incoraggiamento: mantenere alta la motivazione, in modo tale che possano arrivare a risolvere il compito in autonomia;
- indicazione dei punti critici: evidenziare in modo esplicito le caratteristiche salienti e gli aspetti rilevanti del compito, in modo che lo studente assuma consapevolezza sulle discrepanze tra ciò che ha prodotto e ciò che dovrebbe produrre per arrivare allo scopo, ovvero ciò che l'adulto riconoscerebbe come una produzione corretta;

- controllo della frustrazione: guidare passo dopo passo il ragionamento e mostrare strategie tali da riuscire a ridurre lo stress dei bambini/ragazzi;
- *modelling*: dimostrare soluzioni o strategie/modelli di soluzione che possano essere elaborati e interiorizzati dai *tutees* per poi essere imitati.

L'accompagnamento partecipato di un adulto o di un pari più esperto può dunque portare all'acquisizione di processi euristici di pensiero, intesi come serie di processi cognitivi che permettono al bambino/ragazzo di «pianificare azioni per raggiungere l'obiettivo, tramite strategie definibili come operazioni mentali e materiali che consentono di raggiungere o di non raggiungere uno stato desiderato» (Zecca & Bozzi, 2021, p. 256). L'attività di tutoring sembra quindi essere decisiva anche nell'apprendimento delle funzioni psichiche superiori o di secondo ordine (Vygotskij, 1974), tipiche del pensiero computazionale: attenzione e memoria attivate consapevolmente durante un'esperienza di problem solving, capacità di pianificazione intenzionale e ideazione progressiva di una soluzione (mediante astrazione, generalizzazione, decomposizione, pensiero algoritmico e *debugging*, ovvero rilevamento e correzione degli errori), concettualizzazione e costruzione di ragionamenti logici.

Come evidenziato dal costruttivismo di Piaget, l'apprendimento è quindi il frutto di una costruzione attiva della conoscenza in interazione con il mondo, in cui la costruzione e la manipolazione di oggetti/artefatti fisici possono giocare un ruolo fondamentale. A partire dalla fine degli anni '60, Papert (1980) è stato il primo a intuire le potenzialità dei robot e a prevedere che potessero facilitare l'apprendimento. I robot, infatti, si configurano come mediatori didattici attivi attraverso i quali pensare, «oggetti con cui ragionare» (Beltrametti et al., 2017, p. 124) – come auspicato dallo stesso Papert (1991) –, perché permettono un tipo di interazione corporea e multimodale; sono dunque oggetti relazionali, che facilitano il processo di interiorizzazione (Vygotskij, 1978), stimolando il coinvolgimento attivo e la motivazione e mantenendo alto il livello di immersione nell'esperienza. Gli artefatti digitali possono dunque essere considerati strumenti di mediazione semiotica, che modificano sia le modalità di parola sia i modelli di conoscenza, consentendo il passaggio dalla cosiddetta mediazione classica, quella dell'oggetto (che usa diversi mediatori, mantenendo immobile, estraneo, il soggetto), alla mediazione del soggetto: in questo caso è il soggetto, infatti, ad assumere diverse posture nei confronti dell'artefatto, che, essendo digitale, è infinitamente riproducibile; la riproducibilità modifica la postura del soggetto (Rossi, 2016, p. 19).

A partire da conoscenze costruite tramite azioni situate, che strutturano un'intelligenza senso-motoria fino ad arrivare alla coscienza simbolica (Hoffmann & Pfeifer, 2018; Stoltz, 2018), i robot possono generare intuizioni e pseudo-concetti inconsci. Infatti, come messo

in rilievo da Hoffmann e Pfeifer (2018, p. 9), «robots can be beneficial in operationalizing, formalizing and quantifying ideas, concepts and theories [...] important for understanding cognition»: essi incarnano – implicitamente o esplicitamente – alcuni tipi di astrazioni e si inseriscono perfettamente nella svolta *embodied* e pragmatica delle scienze cognitive (Engel et al., 2013), secondo cui «la cognizione è vincolata ad elementi corporei e ambientali, non descrivibili nei termini astratti e amodali della teoria rappresentazionale classica» (Caruana & Borghi, 2013, p. 28). Nell'organizzazione dei concetti, anche di quelli più astratti, azione e percezione sono dunque connesse a livello motorio; il concetto è qui inteso come sintesi modale, correlato alle modalità sensoriali coinvolte nella percezione del contenuto, quindi al funzionamento modale del cervello (Rossi & Rivoltella, 2019). Pertanto, in accordo con il principio dell'*embodiment* così come spiegato nel quadro teorico dell'Educational Robotic Applications (ERA: Catlin & Blamires, 2010), possiamo dire che:

Embodiment in cognitive science claims three things:

1. Mind has evolved, not as a machine, but as an integrated element of an organism embedded in a society and in a physical temporal world.
2. Mind and body are intimately intertwined. They form an 'adaptive system' – that works together to survive and thrive as their environment changes.
3. Most embodied cognitive processes are subconscious.

I 10 principi dell'ERA («Intelligence, Interaction, Embodiment, Student Engagement, Sustainable Learning, Personalisation, Teacher Pedagogy, Curriculum, Equity, Practical») hanno lo scopo di sintetizzare «the value of robots and robotic activities in any educational context». Nello specifico, tale framework si propone di:

1. spiegare come i robot favoriscano l'apprendimento e quali siano i vantaggi per gli insegnanti nelle scuole;
2. fornire una checklist per coloro che vogliono progettare robot educativi e svolgere attività a essi correlate;
3. giustificare l'investimento delle scuole nella tecnologia robotica;
4. sottolineare i processi cognitivi e di sviluppo sottostanti l'uso dei robot;
5. fornire ai ricercatori una serie di affermazioni da valutare e su cui ragionare.

L'*embodied cognition*, secondo cui «students learn by intentional and meaningful interactions with educational robots situated in the same space and time» (ibidem), ha quindi costituito il cardine del presente laboratorio. Le attività hanno inoltre tenuto in forte considerazione le seguenti dimensioni del framework dell'ERA:

- Interazione: gli studenti sono «active learners» le cui interazioni multimodali con i robot educativi avvengono attraverso una varietà di sistemi semiotici; i robot sono

infatti, come già detto sopra, «transitional objects», «objects to think with» (Papert, 1980), artefatti cognitivi che orientano le nostre operazioni mentali;

- Coinvolgimento: i robot educativi favoriscono un’alta immersione nell’esperienza e promuovono interazioni sociali e stati emotivi positivi, che a loro volta plasmano atteggiamenti e ambienti funzionali all’apprendimento e al divertimento;
- Curriculum: l’uso di robot in ambito educativo facilita il processo di insegnamento e apprendimento anche nelle aree curriculari tradizionali, proponendo un modello flessibile e dinamico che promuove interazioni di tipo bidirezionale tra studente e robot, studente e insegnante, insegnante e robot;
- Personalizzazione: i robot educativi permettono di personalizzare le esperienze di apprendimento, costruendo situazioni operative che vanno incontro ai bisogni di ciascun alunno e nelle quali vengono stimulate le potenzialità individuali; più nello specifico, il ricorso ad attività di robotica educativa:
  - supporta gli studenti nell’esplorazione delle proprie idee e nell’espressione personale e creativa;
  - permette di differenziare le attività, proponendo diversi livelli di difficoltà;
  - coinvolge gli studenti in esperienze multimodali, andando quindi incontro ai diversi stili di apprendimento.

#### 7.6.1.2 Domande di ricerca specifiche del Laboratorio

Lo scopo principale è quello di analizzare in profondità le strategie di mediazione didattica (Rossi, 2016; si veda § 7.3) in ambienti scolastici caratterizzati da forte deprivazione socio-linguistica (Lumbelli, 1992), soprattutto in relazione alla mediazione assunta dall’adulto o dagli adulti esperti (Zecca & Bozzi, 2021) e all’interazione tra pari che si sviluppa durante attività di peer education, dove il ruolo del mediatore è svolto dallo studente-tutor (si veda § 7.6.1.2). Si tratta di un ambito ancora poco indagato rispetto alla fascia di età 14-16 anni, in particolare rispetto a quegli adolescenti che provengono da contesti svantaggiati, i quali usano il cosiddetto “codice ristretto” (Bernstein, 1971), caratterizzato dalla prevedibilità e rigidità della struttura e dalla scarsità degli elementi formali nell’organizzazione della frase, nonché da un contenuto concreto e descrittivo anziché analitico e astratto.

Il primo fattore endogeno al sistema scolastico considerato è quindi l’interrelazione tra studenti e insegnanti, in particolare tra studenti tutor e adulti esperti. A tal proposito, sono emerse le seguenti domande di ricerca:

Quali sono le caratteristiche delle strategie di mediazione dell'adulto più esperto?

Quali pattern dialogici si attivano tra l'adulto esperto e lo studente-tutor?

Il secondo fattore endogeno considerato è invece l'interazione tra pari, per indagare la quale sono state organizzate attività di peer tutoring. Dal momento che

[...] peer tutoring can generate positive changes and enable participants to develop aptitude for initiative, goal setting and goal achieving, time and emotion management as well as empathy and the ability to establish relations with others. In particular, tutors indicated the improvement of key skills like the ability to establish relations with peers, to work hard at their goals, to take over responsibility and the ability to manage relations, rights and duties when working with others. (Schir & Basso, 2018)

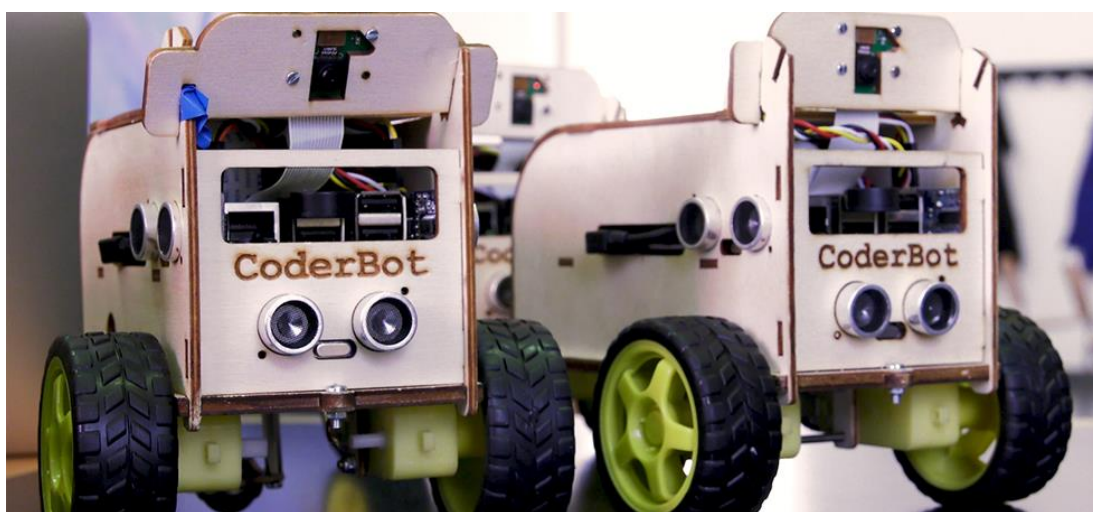
il gruppo di ricerca si è posto le seguenti domande:

Può il peer tutoring configurarsi come una buona strategia per migliorare l'apprendimento degli adolescenti provenienti da contesti socio-culturalmente svantaggiati?

Quali pattern dialogici si attivano tra studenti-tutor e studenti-tutee?

### 7.6.1.3 Il robot

Il robot scelto come mediatore didattico-tecnologico è stato Coderbot (Fig. 1), un piccolo robot-veicolo che può muoversi nello spazio, dotato di telecamera, sensori di distanza, un microfono e un altoparlante. Può essere programmato (da bambini e ragazzi da 6 anni in poi) per reagire in vario modo agli stimoli circostanti. È basato su scheda Raspberry PI e utilizza un sistema di linguaggio grafico Open Source abbastanza semplice, Blockly, simile al più conosciuto Scratch.



**Fig. 1.** Coderbot, il robot utilizzato per il Laboratorio di Robotica Educativa nella Scuola Popolare.

#### 7.6.1.4 Le fasi e lo svolgimento del Laboratorio

Il gruppo di ricerca ha svolto la progettazione del laboratorio in più momenti, sia all'inizio, prima che avessero luogo le attività, che in itinere, per riadattare il piano di azione a quanto emerso e osservato durante lo svolgimento degli incontri. Il laboratorio si è dunque andato strutturando in 5 fasi distinte e progressive, studiate in modo da accompagnare lo studente dalla conoscenza del robot fino alla programmazione e alla soluzione di problemi:

1. **Engagement:** in questa fase il gruppo di ricerca ha cercato di coinvolgere le ragazze e i ragazzi, in modo da ingaggiarli per il proseguo delle attività;
2. **Game of Science (GoS):** adottando un approccio robo-etologico, gli studenti sono stati stimolati a osservare il comportamento di Coderbot e a fare ipotesi, formulare previsioni, verificare le proprie idee, identificare possibili spiegazioni;
3. **Algomotricità:** questa fase ha previsto il ricorso alla modalità unplugged sia al fine di promuovere una partecipazione più attiva sia per iniziare a far familiarizzare gli studenti, tramite simulazione corporea, con il linguaggio di Coderbot;
4. **Training:** in questa fase, propedeutica all'ultima fase di peer tutoring, il gruppo di ricerca ha formato 2 studenti-tutor sui principali comandi e funzionalità del robot, stimolando anche la costruzione di problemi di programmazione;
5. **Peer tutoring:** gli studenti-tutor formati hanno affiancato ciascuno un massimo di 3 studenti-tutee, per insegnare loro il funzionamento del robot e proporre, in caso di risposta positiva da parte dei *tutees*, i problemi precedentemente costruiti.

In totale sono stati realizzati 7 incontri, da febbraio ad aprile 2021, della durata di circa 90 minuti ciascuno, con un massimo di 9 studenti per volta in modo tale da favorire il più possibile il lavoro in piccolo gruppo. Gli incontri sono stati così suddivisi:

Fasi	Incontri
<b>1. Engagement</b>	<b>1. Focus group</b> su alcuni concetti chiave, quali “robot” e “programmazione” - 10 febbraio 2021
	Interviste post-attività. Partecipanti: LR, MN, OA, RE, RM.
	<b>2. Incontro con l'inventore di Coderbot</b> , Roberto Previtera - 24 febbraio 2021
<b>2. Game of Science (GoS)</b>	<b>2. Gioco dello scienziato con approccio roboetologico</b> , al termine del precedente incontro con l'inventore di Coderbot - 24 febbraio 2021
	Interviste post-attività. Partecipanti: LR, MC, MN, RE.

<b>3. Algomotricità</b>	<b>3. Simulazione corporea / fase unplugged:</b> 2/3 studenti scrivono sulla lavagna i comandi con cui istruire il movimento di uno studente che svolge il ruolo di robot - 3 marzo 2021
<b>4. Training</b>	<b>4. Inizio della formazione degli studenti-tutor</b> sulle funzionalità e i comandi del robot, a partire da quanto fatto nella precedente fase unplugged - 10 marzo 2021
	<b>5. Proseguimento della formazione</b> di 2 studenti-tutor, con la costruzione di un problema di programmazione da proporre ai compagni nel prossimo incontro - 17 marzo 2021
<b>5. Peer tutoring</b>	<b>6. Prima fase di tutoraggio fra pari:</b> ciascuno dei 2 studenti-tutor affianca un massimo di 3 studenti-tutee, co-adiuvato da un adulto esperto - 24 marzo 2021
	<b>7. Seconda fase di tutoraggio fra pari:</b> continuazione senza il supporto dell'adulto esperto - 7 aprile 2021
	Scheda di autovalutazione - 31 maggio 2021. Partecipanti: MN, NA, OA, RM, TE, UC.

**Tab. 10.** Prospetto delle fasi e degli incontri del Laboratorio di Robotica Educativa nella Scuola Popolare.

<b>Incontri</b>	<b>Conduttori presenti</b>	<b>Studenti partecipanti</b>	
<b>1</b>	Cotza V., Roncen M., Zecca L.	LR, MN, OA, RE, RM	
<b>2</b>	Cotza V., Previtiera R., Roncen M., Zecca L.	AR, LI, LR, MC, MN, OA, RE, RM, UC	
<b>3</b>	Cotza V., Roncen M., Zecca L.	MC, MN, NA	
<b>4</b>	Cotza V., Zecca L.	LR, MN, NA	
<b>5</b>	Cotza V.	MN, NA	
<b>6</b>	Cotza V., Zecca L.	Gruppo A: - tutor: NA - tutee: RM, UC	Gruppo B: - tutor: MN - tutee: AR, OA, RE
<b>7</b>	Cotza V., Zecca L.	Gruppo A: - tutor: NA - tutee: RM, UC	Gruppo B: - tutor: MN - tutee: OA, TE

**Tab. 11.** Prospetto dei conduttori presenti e degli studenti partecipanti agli incontri laboratoriali.

La prima fase di Engagement ha previsto due incontri. Il primo incontro è iniziato con un focus group che si è posto l'obiettivo di raccogliere le conoscenze, le rappresentazioni, le concettualizzazioni e le percezioni degli studenti, 7 in tutto, in merito ad alcuni concetti-chiave, come quelli di robot (più altri a esso correlati: sensore, motore, energia, led, scheda madre, computer) e programmazione, a cui è seguita la manipolazione del robot stesso, al fine di conoscerne e visualizzarne le diverse componenti. Il gruppo è stato poi guidato nel

processo di connessione di Coderbot a Internet, arrivando così ad aprire la relativa pagina web (coder.bot), dove abbiamo potuto visualizzare le opzioni di funzionamento. In questo primo stadio gli studenti sono stati introdotti ai comandi della schermata “Controlla”, che permette di muovere il robot attraverso un sistema di frecce e di scattare fotografie tramite la videocamera posta sulla parte anteriore. Il gruppo è stato quindi diviso in due ed è stato proposto di giocare alla “caccia al tesoro”: a turno, un gruppetto nascondeva il robot fuori dall’aula; l’altro gruppetto, guardando il video trasmesso sullo schermo del computer dalla videocamera, cercava di guidare il robot di nuovo all’interno dell’aula, muovendolo grazie ai comandi a forma di frecce (avanti/indietro/destra/sinistra).

Come già accennato, al termine di questo primo incontro è stata condotta una serie di interviste molto brevi, di pochi minuti, durante le quali è stato chiesto ai ragazzi di spiegare in cosa era consistita l’attività e se era piaciuta loro, e se sì perché.

Al fine di stimolare maggiormente la curiosità e il coinvolgimento attivo degli studenti, il secondo incontro ha visto la partecipazione dell’inventore di Coderbot, ovvero Roberto Previtera, con il quale è stata intavolata una discussione sulle componenti esterne e interne del robot (in continuità con il focus group del primo incontro) e sulla sua storia; Previtera, inoltre, ha spiegato le ragioni personali che lo hanno portato a costruirlo.

Il secondo incontro, al termine del colloquio con l’inventore di Coderbot, ha poi aperto a una nuova fase del percorso, denominata Game of Science o Gioco dello scienziato, che ha adottato un approccio detto robo-etologico (Datteri, Bozzi, & Zecca, 2015; Datteri & Zecca, 2016). Tipicamente a scuola vengono proposte agli studenti attività di coding, cioè di programmazione informatica; nel nostro caso, invece, è stata proposta un’esperienza di tipo speculare: è stato chiesto agli studenti di scoprire il funzionamento, il comportamento di un robot precedentemente programmato dal conduttore. È stato quindi delimitato uno spazio a formare un’arena di circa 2x2 metri, entro cui è stato posto Coderbot; la consegna data è stata la seguente: «Dovete indovinare cosa sta facendo e perché fa così. Lo guardate muoversi e, quando avete un’idea sul perché funziona così, alzate la mano». Il conduttore, a questo punto, ha programmato il robot, che si è mosso all’interno dell’arena: gli studenti sono rimasti in osservazione e poi, guidati da alcune domande stimolo, hanno cominciato ad avanzare ipotesi scientifiche, cercando di scoprire il perché dei movimenti del robot.



**Fig. 2.** I due problemi di programmazione proposti agli studenti durante la fase di Game of Science.

Come già accennato, anche al termine del secondo incontro sono state condotte alcune brevi interviste, sempre di pochi minuti, al fine di innescare una riflessione sull'attività che si era appena conclusa. Sono state quindi poste domande tipo: «Com'è andata?», «Cosa ti è piaciuto di più?», «Hai trovato qualcosa di difficile?», «Cosa ti ha fatto venire in mente il robot quando ha girato?», «Hai scoperto qualcosa di nuovo?», «C'è qualcosa che hai capito che prima non avevi capito?». Durante queste mini-interviste gli studenti sono inoltre stati messi a parte dei successivi passi della ricerca, e nello specifico dell'intenzione di realizzare attività di peer tutoring, di cui è stato spiegato loro il significato. Per identificare le ragazze o i ragazzi più idonei a svolgere il ruolo di studente-tutor, è stato chiesto agli stessi studenti di dirci quali compagni di classe ritenessero più capaci nelle spiegazioni e nel sostenere gli altri nell'apprendimento. La scelta degli studenti da formare per assumere il ruolo di tutor è stata quindi frutto di un processo di consultazione condiviso, che ha coinvolto non solo gli studenti, ma anche gli educatori della Scuola. Gli educatori, infatti, sono stati consultati circa due aspetti specifici (Di Cesare & Giammetta, 2011, pp. 70-74):

1. la competenza comunicativa e relazionale degli studenti;
2. il loro livello di coinvolgimento e motivazione per questo tipo di attività.

La scelta è dunque ricaduta su MN e NA, per ragioni diverse:

- MN: dopo un iniziale momento di difficoltà nel primo incontro, dove le sembrava di «non capire niente», si è appassionata all'argomento e da lì ha mostrato un grado

crescente di coinvolgimento; è percepita dai compagni come competente e capace di spiegare senza perdere la calma e la pazienza;

- NA: si presenta come un interlocutore credibile, in quanto ha (più di MN) un alto livello di similarità socio-culturale con i destinatari delle attività (ivi, p. 71); è amato dai suoi compagni (ivi, p. 73); inoltre, dato che tende a non mostrare un alto grado di partecipazione attiva nelle attività curriculari, gli educatori intendono spronarlo, affidandogli delle responsabilità e dandogli fiducia e la possibilità di emergere.

Dopo il secondo incontro si sarebbe dovuta avviare la formazione degli studenti-tutor. In considerazione però della novità rappresentata dall'attività di robotica, e per dare modo agli studenti di entrare in confidenza con il linguaggio di programmazione (senza ricorrere subito all'informatica), è stata prevista una fase intermedia, denominata Algomotricità, allo scopo di innescare un processo di incorporazione dell'analogico mediante l'attivazione di processi senso-gestuali e senso-motori. L'algomotricità è infatti una strategia che implica

[...] activities focus on *algorithmic* concepts through *motoric* activities, and thus imply a mix of tangible and abstract object manipulations. Algomotricity starts “unplugged” and ends with a computer-based phase to close the loop with pupils' previous acquaintance with applications. This approach gives all participants the opportunity of exploring an informatics concept quite freely and lets them implicitly use the tools of scientific discovery, i.e., formulating hypotheses to be validated by means of experiments. (Lonati et al., 2015, p. 3)

Si tratta di applicare strategie costruttiviste ad argomenti informatici, sfruttando attività di tipo manipolatorio e cinestetico per arrivare a far confrontare gli studenti con una tematica informatica in modo informale; questo primo momento è seguito da un'attività di gruppo che riesca a favorire processi di astrazione per la costruzione di modelli mentali di ciò che si sta esplorando. L'ultimo momento prevede un'attività basata sul computer, in modo da ricollegarsi a qualcosa che gli alunni riconoscano come attività di informatica:

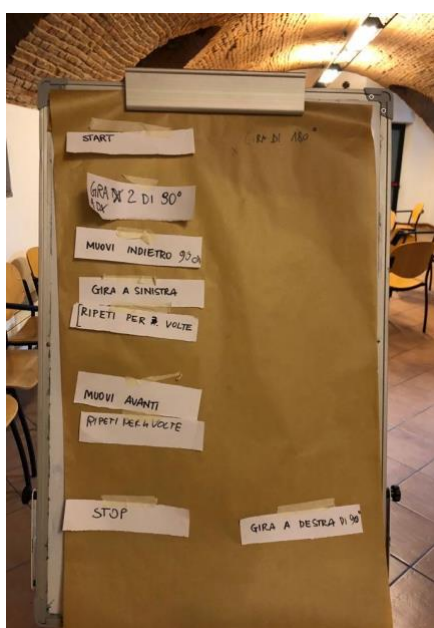
At first, tangible or manipulative activities are proposed, so that pupils can start to implicitly build their own mental models of the problem under study. A second round of activities, using pen and pencil or other specific tools, is devoted to an abstract reformulation phase allowing to formalize and test the models. Finally, during a computer-based activity pupils are confronted with specially conceived software which they typically get rapidly acquainted with, because the preceding phases have raised their proficiency in using these applications in order to solve specific problems (Ludovico, Malchiodi, & Zecca, 2017, p. 45)

Dunque, prima di esaminare sul computer le funzionalità e i comandi di Coderbot durante la fase di training, il gruppo di ricerca ha organizzato una fase unplugged, o di simulazione corporea, ovvero una serie di attività ludiche in cui ogni studente, a turno, avrebbe dovuto interpretare il ruolo del robot, muovendosi da un punto di partenza e orientando il proprio corpo nello spazio, in silenzio e bendato, sulla base delle istruzioni pronunciate dal gruppo

dei compagni ad alta voce. Affinché le istruzioni date potessero ricalcare il più possibile il sistema sia semantico che sintattico del linguaggio del robot, l'attività è stata preceduta da una sessione di introduzione sui comandi di Coderbot, che sono stati poi trascritti su carta in modo da poter essere utilizzati durante il gioco. Ogni turno ha previsto:

- la scelta dello studente-robot, da bendare e allontanare momentaneamente;
- la suddivisione dei ruoli interna al gruppo: chi scrive i comandi, chi dà le istruzioni, chi sta accanto allo studente-robot assicurandosi che non urti qualcosa;
- la discussione del gruppo sul percorso che intende far eseguire allo studente-robot, con l'indicazione per terra del punto di partenza e dell'ipotetico punto di arrivo;
- la programmazione unplugged: il gruppo discute sulla serie di comandi che reputa necessari affinché lo studente-robot compia il percorso immaginato, scrivendoli e attaccandoli su un cartellone (Fig. 3);
- il posizionamento dello studente-robot sul punto di partenza;
- lo svolgimento del gioco: lo studente incaricato inizia a dare le istruzioni, senza che lo studente-robot possa interagire con il gruppo;
- la conclusione del gioco: qualora, terminati i comandi, lo studente-robot non abbia raggiunto il punto di arrivo prefissato, il gruppo ridiscute la programmazione fatta e pianifica una nuova serie da far compiere allo studente-robot.

L'obiettivo è quello di arrivare a costruire in modalità unplugged, ovvero analogica, piccoli problemi di programmazione, che portino a familiarizzare con la semantica e la sintassi di Blockly e ad astrarre le problematiche correlate alla programmazione informatica.



**Fig. 3.** Fase unplugged o di simulazione corporea: esempio di comandi su cartellone e studente-robot.

Il quinto incontro, dedicato alla formazione degli studenti-tutor, ha dunque dato avvio all'ultimo momento del processo di algomotricità, quello *computer-based*: MN e NA, infatti, sono stati formati sui principali comandi e funzionalità del linguaggio Blockly, verificando quanto appreso con l'ausilio di due Coderbot. In questa fase, sotto la guida del conduttore, MN e NA hanno testato l'interfaccia di programmazione e, collaborando, hanno costruito il problema da sottoporre ai compagni durante l'attività di peer tutoring.



Fig. 4. Il problema di programmazione costruito dai 2 studenti-tutor MN e NA.

La successiva fase di Peer tutoring è constata di due incontri, in ciascuno dei quali sono stati formati due gruppi di lavoro, uno capeggiato da NA e uno da MN (Tab. 11). I gruppi sono stati allestiti nello stesso spazio, in modo da non interferire uno con l'altro. Nel corso di entrambi gli incontri, con l'ausilio di un computer e un Coderbot ciascuno, gli studenti-tutor si sono quindi cimentati nei seguenti compiti:

- insegnare ai compagni i principali comandi del linguaggio Blockly, facendo ricorso sia all'interfaccia di programmazione sia alla simulazione corporea;
- accompagnare gli studenti-tutee nella programmazione del problema che era stato costruito precedentemente (Fig. 4);
- accompagnare gli studenti-tutee nell'implementazione di nuovi, semplici problemi di programmazione.



Fig. 5. Il problema di programmazione co-costruito dal Gruppo A, guidato da NA.

Se durante il primo incontro MN e NA sono stati co-adiuvati da due adulti esperti, durante il secondo gli adulti si sono fatti da parte, con l'intento di fungere da spettatori.

A distanza di circa un mese dall'ultimo incontro, il percorso laboratoriale si è concluso con l'invito agli studenti a compilare una scheda di autovalutazione, co-costruita dal team di ricerca e dall'équipe educativa durante le riunioni di staff, nella quale gli studenti hanno potuto esprimere il loro grado di accordo/disaccordo (quasi mai/qualche volta/di solito/quasi sempre) con una serie di affermazioni relative all'acquisizione di alcune competenze trasversali, nonché scrivere quali credevano essere i loro punti di forza/punti da migliorare (si veda l'Allegato C). La scheda ha riguardato tutte le discipline e tutti i laboratori realizzati nell'a.s. 2020/2021 e ha fornito quindi una panoramica sulla percezione che le ragazze e i ragazzi avevano rispetto alla propria autoefficacia e alle proprie possibilità di crescita.

#### 7.6.1.5 Strumento di analisi: ODIS<sup>29</sup>

L'analisi delle interazioni verbali e dei pattern dialogici (si veda § 7.6.1.2) è stata focalizzata sulla fase di Peer tutoring, in particolare sul sesto incontro. In questo modo, infatti, si sono potute apprezzare le modalità e le funzioni comunicative sia tra studente-tutor e studentitutee sia tra adulto esperto e studente-tutor.

Le videoregistrazioni, utilizzando il software ATLAS.ti, sono state analizzate attraverso uno strumento per l'analisi qualitativa delle funzioni comunicative, ODIS - Osservazione della Discussione in classe,<sup>30</sup> elaborato per studiare gli interventi che si succedono durante momenti di discussione tra docente e alunno, dove per "discussione" si intende un evento discorsivo specifico caratterizzato dal ragionamento collettivo intorno a un problema o a un tema, tramite l'espressione di tutti i punti di vista e la presa di posizione supportata da argomentazioni e confronto (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1991). Lo strumento, frutto di un percorso di ricerca del gruppo di lavoro dell'Osservatorio SIRD "Didattica e Saperi disciplinari", iniziato nel 2019, si inserisce nella cornice teorica della pedagogia della comunicazione verbale (Flanders, 1970; Lumbelli, 1974 e 1982), con riferimento agli studi relativi alla comunicazione didattica (Laurillard, 1999; Zecca et al., 2000; Ripamonti, 2007;

---

<sup>29</sup> I primi risultati del Laboratorio di Robotica sono stati discussi 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).

<sup>30</sup> Lo strumento è stato presentato per la prima volta da Perucchini, P., Piastra, S., & Zecca, L. nel corso di 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.

Nigris, 2009) e, più in generale, alla pragmatica della comunicazione umana (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967). Il gruppo di lavoro si è posto lo scopo di indagare le potenzialità e i limiti della discussione come strategia didattica, come uno dei processi mediatori, intesi come le «interazioni che – nello spazio di mezzo – consentono ai due soggetti di costituirsi come protagonisti della loro azione congiunta» (Damiano, 2013, p. 154).

Il punto di vista della pragmatica linguistica e della costruzione sociale dei saperi e degli apprendimenti ha dunque orientato il gruppo di lavoro verso un'analisi del linguaggio nel suo uso, del linguaggio come azione, mediante la cui osservazione arrivare a progettare in modo intenzionale le forme discorsive e di interazione in classe riconoscendone le diverse specificità. Attraverso l'analisi di 6 diverse situazioni didattiche in cui è occorsa la strategia della discussione, il lavoro ha progressivamente condotto alla co-costruzione di un doppio sistema di codifica, che ha definito le funzioni comunicative/categorie e le corrispondenti tipologie di intervento in relazione alla comunicazione messa di atto sia dall'insegnante sia dallo studente. Per l'analisi del Laboratorio di Robotica Educativa, la presente ricerca si è avvalsa di entrambi i sistemi di codifica, presentati qui di seguito; il primo sistema, relativo alle funzioni e agli interventi dell'insegnante, è stato usato per codificare la comunicazione tanto dell'adulto esperto quanto dello studente-tutor, dal momento che, durante le attività di peer education, il tutor svolge le veci di docente/pari più esperto.

La codifica delle interazioni verbali è stata condotta da due ricercatori in parallelo, fino a raggiungere una concordanza di risultati.

Funzione comunicativa	Descrizione	Tipo di intervento	Codice tipo	Descrizione
Gestione	Funzione di gestione L'insegnante esplicita le consegne utili per comprendere l'attività, controlla la condotta, enuncia le regole.	Organizzativo procedurale	OP	Esplicita la consegna; ricorda l'obiettivo da raggiungere; indica le modalità di lavoro o le azioni da intraprendere; segnala i tempi dell'attività; conclude la lezione o una sua fase.
	[Presentare la lezione; esplicitare la domanda stimolo, la consegna o la situazione problematica dalla quale prenderà avvio la	Controllo della condotta	CC	Ristabilisce l'ordine e il silenzio o invita a ripetere l'intervento quando non è stato sentito; commenta l'atto di prendere il turno; sollecita gli alunni a rispettare i tempi previsti per

	discussione; assegnare nuove consegne puntuali; chiarire, riformulare o ricordare le consegne o gli obiettivi; indicare le procedure; sollecitare a mantenere, focalizzare o ristabilire l'attenzione; regolare e correggere la condotta degli alunni con note di biasimo o richiami al rispetto di norme di comportamento.]			L'attività; rammenta agli alunni la possibilità di incorrere in sanzioni disciplinari. Sollecita a mantenere, focalizzare o ristabilire l'attenzione.
		Richiamare regole e valori nell'interazione	REG	Richiama regole e valori nell'interazione: esplicita o chiede il rispetto di regole, valori o comportamenti educati.
Moderazione	Funzione di moderazione del dialogo L'insegnante organizza la comunicazione nel gruppo, gestisce il turntaking, sollecita la partecipazione alla discussione, invita a chiarire o continuare il discorso.	Dare il turno di parola	DT	Dà il turno di parola a un alunno.
		Togliere il turno di parola	TT	Toglie il turno di parola a un alunno.
		Ignorare il turno di parola	IT	Tralascia gli interventi di alcuni alunni (può essere intenzionale o non intenzionale).
		Ricapitolazione (senza funzione di sviluppo del ragionamento)	RIC	Sintesi di quanto detto in precedenza con la funzione di chiudere una fase del discorso, senza funzione di sviluppo del ragionamento.
		Richiesta di riformulazione	RIF	Richiesta di chiarire e/o completare sul piano formale quanto affermato da un alunno. Serve a negoziare il significato, o la forma, di quanto detto.
		Invito a partecipare o continuare generico	ICG	Invito a iniziare o continuare la discussione. Domande di sollecitazione a

				continuare o a intervenire nel discorso utilizzando avverbi senza richiamare termini o eventi pregressi; espressioni che stimolano l'intervento a prescindere dalla correttezza del contenuto di quanto espresso.
		Intervento a continuare specifico	ICS	Interventi di sollecitazione a continuare o a intervenire nel discorso richiamando termini o eventi specifici.
Orientamento	Funzione di orientamento del ragionamento L'insegnante interviene nel merito, immette nuovi elementi nel discorso o pone domande al fine di indirizzare la discussione, cioè indurre i partecipanti a proseguire il discorso in una certa direzione, o precluderne un'altra, oppure al fine di fare il punto e concludere.	Confutazioni	CONF	Controesempio o intervento che contraddice l'affermazione dell'alunno.
		Collegamenti	COLL	Richiama ciò che è stato detto in precedenti attività.
		Aggiunta informazioni	INF	Immettere nel discorso elementi informativi non enunciati in precedenza; rispondere alla domanda di un alunno; aggiungere informazioni volte a far progredire il ragionamento.
		Domanda chiusa	DC	Domanda che prevede un'unica risposta o un numero limitato di risposte basate su informazioni già disponibili.
		Intervento retorico, o imbeccata	IMB	Domanda formulata in modo tale da suggerire in qualche modo la risposta attesa (o, al limite, corredata della risposta).

				Enunciato interrotto e lasciato in sospeso lasciandone intuire la conclusione, con implicita richiesta di completamento.
Ragionamento	Funzione di ragionamento L'insegnante promuove e rilancia il ragionamento e il pensiero critico su un determinato argomento. Sostiene gli alunni nell'andare a fondo nel loro ragionamento.	Richiesta di spiegazione, motivazione, o argomentazione	SPI	Richiesta di esplicitare e motivare quanto precedentemente affermato fornendo evidenza.
		Rispecchiamento ed espansione	RISP	Ripetizione fedele, o quasi, di ciò che un alunno dice, scevra di qualsiasi intento interpretativo o valutativo
		Fare il punto della situazione, o riepilogo	RIEP	Fraasi che riepilogano i passaggi più importanti della discussione, o sintetizzano le tesi/idee contrapposte
		Esplicitare le strategie cognitive	SC	Comunica le strategie utili per la comprensione.
		Problematizzazione	PROB	Domanda che richiede il ragionamento e la riflessione su un argomento in termini di problem solving (non soltanto di richiamare informazioni alla memoria).
		Richiesta di accordo	RA	Invito ad accordarsi fra pari in modo da arrivare a un risultato condiviso.
		Richiesta di consenso	CONS	Richiede il consenso alla classe su quanto espresso precedentemente da uno o più alunni.
Valutazione	Funzione valutativa	Feedback positivo	FP	Valuta la pertinenza del contenuto e mostra un apprezzamento per l'intervento di un alunno.

				Ascolta gli alunni e risponde ai loro contributi con termini come “Sì”, “Ok”, “bene”.
		Feedback negativo	FN	Riformula, precisa i termini, corregge l'intervento dell'alunno dal punto di vista contenutistico o lessicale.

**Tab. 12.** Sistema di codifica ODIS relativo alla comunicazione dell'insegnante (o dello studente-tutor).

Category	Types of interventions	Definition	Code
Risposte	Risposta “n’importequisme”	Risposta a domanda chiusa/aperta senza nesso esplicito con la domanda o che ruota intorno al tema posto dalla domanda ma non contiene le informazioni richieste.	NIMP
	Risposta senza argomentazione	Risposta minima all'insegnante senza argomentazione/senza elementi a espansione della risposta.	RSA
	Risposta con aggiunta o elaborazione di informazioni	Risposta all'insegnante con aggiunta di informazioni.	RINF
	Risposta con argomentazione	Risposta all'insegnante con argomenti a supporto.	RCA
	Risposta-completamento	Completamento di turno lasciato incompleto dall'insegnante.	COMPLI
Continuazioni Intervento collegato (sul piano tematico e/o interattivo) a un turno precedente	Continuazione senza aggiunta di informazioni.	Intervento collegato (sul piano interattivo) al turno di un precedente parlante, senza sviluppo del comune argomento di discorso.	COLLS
	Opposizione senza aggiunta di informazioni	Intervento di opposizione semplice, collegato (sul piano interattivo) al turno di un precedente parlante, senza sviluppo del comune argomento di discorso.	COLLN
	Continuazione a completamento	Completamento dell'intervento di un compagno/una compagna	COMPLC

		di classe con aggiunta di informazioni (co-costruzione del discorso).	
	Continuazione con aggiunta o elaborazione di informazioni	Intervento collegato (sul piano interattivo e tematico) al turno di un precedente parlante, con sviluppo del comune argomento di discorso senza argomentazione.	COLLINF
	Continuazione argomentata	Intervento collegato (sul piano interattivo e tematico) al turno di un precedente parlante, con sviluppo del comune argomento di discorso con argomentazione.	COLLA
	Opposizione argomentata	Intervento collegato (sul piano interattivo e tematico) al turno di un precedente parlante, a confutazione dell'argomento di discorso con argomentazione.	COLLAOP
Iniziativa	Domande di chiarimento		CHI
	Problematizzazione		PROB
	Proposta di un nuovo argomento, ma nello stesso ambito tematico		PROP
Intervento procedurale	Intervento procedurale		PROC
Le categorie seguenti si possono aggiungere alle precedenti per classificare il contenuto.			
	Conoscenza non convenzionale	Ragionamento che si avvicina alla concezione convenzionale ma con lessico personale.	NCONV
	Misconoscenza	Ragionamento lontano dalla conoscenza convenzionale ma con una logica interna.	MISC
	Conoscenza convenzionale	Ragionamento coerente con la conoscenza convenzionale ed espressa con parte del lessico tecnico-specialistico.	CONV
	Osservazione di tipo descrittivo connessa a un'esperienza diretta	Descrizione di un oggetto/fenomeno.	OSS
	Esperienza personale		EP
	Riferimento al libro di testo		LIB

	Riferimento a quanto detto o fatto dall'insegnante in classe		CLASS
--	--	--	-------

**Tab. 13.** Sistema di codifica ODIS relativo alla comunicazione dello studente (o dello studente-tuttee).

## TERZA PARTE. LA RICERCA EMPIRICA - SEZIONE 2

### *Analisi e discussione dei risultati*

## 8. STUDIO 1. GROUNDED THEORY

### 8.1 Il punto di vista degli studenti

L'analisi delle interviste realizzate con gli studenti ha portato all'individuazione di un totale di 173 codici, da cui la codifica assiale ha evinto 11 macro-categorie, suddivise a loro volta in sotto-categorie per un totale di 47. Sono state estratte 265 citazioni in tutto. La categoria che ricorre in maggior misura è quella relativa alle "Caratteristiche della Scuola Popolare", con una percentuale del 26,41%; seguono, in ordine decrescente:

- "Vissuto emotivo in relazione alla S.P." (18,49%);
- "Caratteristiche della scuola di provenienza" (15,47%);
- "Motivi di malessere nella scuola di provenienza" (12,08%);
- "Diversità strutturali della S.P. dalla scuola tradizionale" (10,94%);
- "Cambiamenti positivi dovuti alla S.P." (9,4%);
- "Vissuto emotivo in relazione alla scuola di provenienza" (8,3%);
- "Significati attribuiti alla scuola in generale" (6,8%);
- "Caratteristiche dello studente a rischio" (5,66%);
- "Rappresentazione di sé fuori dalla S.P." (5,29%);
- "Figura e ruolo dell'educatore nella S.P." (3,03%).

Categorie	Sotto-categorie	N. di citazioni e % sul parziale	% sul totale (=265)
Cambiamenti positivi dovuti alla S.P.	Cambiamento caratteriale	3 (12%)	1,13%
	Cambiamento mentale	2 (8%)	0,75%
	Crescita personale	4 (16%)	1,51%
	Fiducia	2 (8%)	0,75%
	Miglioramenti nella lingua italiana	2 (8%)	0,75%
	Miglioramenti scolastici	4 (16%)	1,51%

	Rapporto migliore con gli altri	8 (32%)	3%
	<b>Tot.</b>	<b>25</b>	<b>9,4%</b>
Caratteristiche della scuola di provenienza	Caratteristiche negative	34 (82,93%)	12,83%
	Caratteristiche positive	7 (17,07%)	2,64%
	<b>Tot.</b>	<b>41</b>	<b>15,47%</b>
Caratteristiche della S.P.	Caratteristiche negative	3 (4,29%)	1,13%
	Caratteristiche positive	67 (95,71%)	25,28%
	<b>Tot.</b>	<b>70</b>	<b>26,41%</b>
Caratteristiche dello studente a rischio	Assenze e bocciature	4 (26,66%)	1,51%
	Problemi familiari	1 (6,67%)	0,38%
	Fattori individuali	10 (66,67%)	3,77%
	<b>Tot.</b>	<b>15</b>	<b>5,66%</b>
Diversità strutturali della S.P. dalla scuola tradizionale	Accompagnamento / Aiuto / Sostegno	14 (48,27%)	5,28%
	Compiti	2 (6,90%)	0,75%
	Discussione	1 (3,45%)	0,38%
	Gruppo	3 (10,34%)	1,13%
	Individualizzazione	1 (3,45%)	0,38%
	Recupero anni	1 (3,45%)	0,38%
	Semplicità	7 (24,14%)	2,64%
	<b>Tot.</b>	<b>29</b>	<b>10,94%</b>
Motivi di malessere nella scuola di provenienza	Difficoltà / Fatica / Pressione	4 (12,5%)	1,51%
	Legati ai professori	11 (34,37%)	4,15%
	Noia / Non funzionalità all'apprendimento	5 (15,63%)	1,89%
	Numero delle classi / degli studenti per classe	5 (15,63%)	1,89%
	Problemi relazionali	4 (12,5%)	1,51%
	Strutturazione delle lezioni	3 (9,37%)	1,13%
	<b>Tot.</b>	<b>32</b>	<b>12,08%</b>
Rappresentazioni di sé fuori dalla S.P.	A lavoro	1 (7,14%)	0,38%
	In difficoltà	5 (35,72%)	1,89%

	Nessuna rappresentazione	4 (28,57%)	1,51%
	Prospettiva di crescita	4 (28,57%)	1,51%
	<b>Tot.</b>	<b>14</b>	<b>5,29%</b>
Figura e ruolo dell'educatore nella S.P.	Amicizia	1 (12,5%)	0,38%
	Comprensione	4 (50%)	1,51%
	Con più esperienza nel rapporto con i ragazzi	1 (12,5%)	0,38
	Incoraggiamento	1 (12,5%)	0,38%
	Punto di forza della S.P.	1 (12,5%)	0,38%
	<b>Tot.</b>	<b>8</b>	<b>3,03%</b>
Significati attribuiti alla scuola in generale	Apprendimento	5 (27,77%)	1,89%
	Divertimento	1 (5,56%)	0,38%
	Gruppo	1 (5,56%)	0,38%
	Importanza in generale	4 (22,22%)	1,51%
	Non importanza in generale	1 (5,56%)	0,38%
	Obbligatorietà	2 (11,11%)	0,75%
	Scelta del proprio futuro / Realizzazione	4 (22,22%)	1,51%
	<b>Tot.</b>	<b>18</b>	<b>6,8%</b>
Vissuto emotivo in relazione alla scuola di provenienza	Vissuto negativo	18 (81,82%)	6,79%
	Vissuto positivo	4 (18,18%)	1,51%
	<b>Tot.</b>	<b>22</b>	<b>8,3%</b>
Vissuto emotivo in relazione alla S.P.	Vissuto negativo	10 (20,41%)	3,77%
	Vissuto positivo	39 (79,59%)	14,72%
	<b>Tot.</b>	<b>49</b>	<b>18,49%</b>

**Tab. 14.** Prospetto delle categorie relative all'analisi delle interviste agli studenti.

Considerato il contesto e la formalità delle relazioni che si sono instaurate in occasione delle interviste, gli studenti hanno talvolta messo in atto, più o meno consciamente, forme di comunicazione patologica (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1971, pp. 65-66). Le forme in questione sono andate dal rifiuto (UC resta molto spesso in silenzio, per poi rispondere con una sola parola; alcuni intervistati – soprattutto AR – rispondono «no» alla domanda: «Riesci a spiegarmelo meglio?») o rimangono in silenzio se l'interlocutore li sprona con

frasi come: «Prova a pensarci» o «Puoi dire quello che vuoi!») fino alla squalificazione della comunicazione (ad esempio, NA e UC manifestano segnali di scocciatura o insofferenza; ancora UC ricorre poi a frasi incoerenti: «Come ti vedi fuori da qua? Normale. Il prossimo anno? Alto, e basta»); inoltre, alcuni studenti – in particolare AR, NA, OA, TE e UC – si contraddicono, anche se tali contraddizioni sembrano essere più frutto di una difficoltà o incertezza nella rappresentazione del proprio sé al cospetto dell'altro. Alcuni intervistati, infatti, sembrano sforzarsi di definire un sé che ritengono appropriato in quel determinato contesto e davanti a quella determinata persona, attivando così una comunicazione di tipo metacognitivo a cui l'interlocutore cerca di rispondere senza confermare o rifiutare quanto detto (ivi, pp. 73-80), ma provando ad aprire spazi di libertà espressiva non giudicante:

V: Allora, che significato ha per te la scuola?

AR: Aspetta... [Sospiro]

V: Tranquilla, puoi dire quello che vuoi!

AR: *Vabbè, è importante...*

V: Quello che pensi veramente, eh.

AR: Sicuro, per il futuro quello è sicuro.

V: Ok.

AR: *Cioè, però, io penso che il futuro te lo scegli tu, non c'entra niente la scuola... però per avere un'istruzione, sì.*

[...]

AR: In generale, perché non andando a scuola, poi non, cioè non... *Ma devo parlare come una persona seria...?*

[...]

V: Ok, e cosa hai pensato, provato...?

AR: Ehm... [Silenzio]

V: Sincera eh, non lo... non lo... non lo vengono a sapere...! [Risate]

AR: *Eh sto cercando la parola più...*

V: Usa quella che hai in mente, fa niente.

AR: Odio sinceramente.

Le modalità e i livelli di comunicazione “patologica” e di percezione interpersonale che si innescano sono dunque molteplici. In questo caso, le contraddizioni – in modo particolare quelle che emergono nel campo dell'attribuzione di significati e della capacità di proiettarsi al futuro – sono spesso spia di un tentativo, più o meno manifesto, di auto-rappresentarsi così come si pensa che l'altro vorrebbe (NA: «Eh, la scuola è molto importante, perché... per me non andrei proprio, perché non mi piace... *però vabbè, è una cosa molto importante*») o di un'inconsapevolezza sia delle forme di comunicazione verbale e anche non verbale, sia di alcune scelte e vicende che hanno segnato il proprio vissuto, sia infine del proprio senso di autoefficacia e quindi della propria convinzione riguardo la definizione di un sé futuro.

### 8.1.1 Caratteristiche della Scuola Popolare e della scuola di provenienza

La sotto-categoria delle caratteristiche positive della Scuola Popolare, la più rappresentata con 67 citazioni su 265, si configura senz'altro come la categoria centrale di questa analisi: gli studenti riconoscono infatti all'unanimità nella Scuola Popolare un luogo dai connotati positivi che ha svolto – e continua a svolgere – una funzione cruciale nel loro percorso di crescita e di apprendimento. Non a caso, il codice che maggiormente qualifica la categoria è quello denominato “Aiuto/Sostegno maggiore”: gli studenti dichiarano che, rispetto alle loro scuole di provenienza, nella Scuola Popolare «hai persone che ti sono a fianco, che ti seguono, che riescono a capire i tuoi punti di forza e i tuoi punti di debolezza» (MN), dato che «ti aiutano di più» (AR) e «ti danno molto più sostegno, puoi fare le lezioni individuali come quelle in gruppo, cioè è proprio tutta un'altra cosa... ti danno molto aiuto, appunto» (TE). Caratteristiche di tale supporto sono la prontezza dell'intervento (MN: «quando hai difficoltà sono lì pronti per aiutarti») e la trasversalità, poiché l'aiuto spazia dall'ambito più strettamente scolastico a quello relazionale e personale:

V: Ok. E consiglieresti Scuola Popolare?

TE: Sì, sì sì, a tutti, 100%.

V: Perché?

TE: *Perché, appunto, hai un sostegno, oltre dal fatto scolastico, anche un sostegno di rapporti con le persone che ci son qua dentro.*

V: Ok.

TE: *È tutta un'altra cosa.*

La Scuola Popolare è dunque «un'altra cosa»: le ragazze e i ragazzi dimostrano di averne consapevolezza, contrapponendo costantemente i due modelli educativi e didattici, quello della scuola cosiddetta “normale” (OA: «qua eh... cioè ti aiutano molto rispetto alla scuola normale»), e quello della Scuola Popolare, alternativa, diversa, “non normale”:

TE: Perché me l'immaginavo diversa...

V: E come te la immaginavi?

TE: Una scuola normale!

V: Ok!

TE: E invece no! [Risate] *È tutt'altro.*

V: E perché non era una scuola normale? Hai detto la prima volta che sei entrata hai pensato che...

TE: No dico, *la formazione della scuola*, no?

V: Ok, dal punto di vista...

TE: *Esterno e interno.* Cioè, non è una scuola...

V: ...non è una scuola normale, ok! [Risate]

Se la scuola di provenienza è detta essere «noiosa» (MN, OA, TE), «brutta» (UC), «scura» (OA), «disordinata» e «vecchia» (NA), la Scuola Popolare è qualificata come «bella» (NA,

SH, UC), «tollerante» (UC), «gentile» (MC), «moderna» e «significativa» (NA). Dalle parole dei ragazzi e delle ragazze si evince la fisionomia di una scuola diversa strutturalmente da quella frequentata in precedenza, dove l'aiuto che si riceve appare concretizzarsi in alcune dimensioni specifiche che sembrano delineare un modello pedagogico differente da quello tradizionale. Prima di tutto, è l'organizzazione stessa della Scuola a essere diversa: l'orario, come mettono in evidenza AR («si entra più tardi, si esce prima, cioè c'è un orario diverso, poi... cioè, è diverso in generale») e UC («quale differenza? La comprensibilità, gli orari e la semplicità»), è flessibile; le lezioni non sono eccessivamente lunghe e favoriscono quindi una maggiore comprensione degli insegnamenti (MN: «le lezioni, comunque, non son così noiose in cui dici: No, basta; di solito durano sempre due ore o di più a scuola, invece qua di meno e riesci a capire quello che dicono»); come sottolinea TE, è possibile essere seguiti anche individualmente, perché «puoi fare le lezioni individuali come quelle in gruppo»; lo staff, inoltre, prevede la centralità della figura dell'educatore, che gli studenti riconoscono come un vero e proprio punto di forza: «Mi mancherà veramente tutto. Gli educatori, che per me son stati proprio un punto di... di forza, e sono riusciti ad aiutarmi» (MN).

Un esempio di flessibilità di orario si riscontra nelle note della prima osservazione (O1), in cui racconto il momento in cui ho conosciuto per la prima volta gli studenti:

O1: L'accoglienza si svolge in un clima molto informale, che non tiene conto in modo ristrettivo dell'ora di arrivo dei ragazzi (MC, per esempio, arriva alle 9, credendo si inizi a quell'ora, ma nessuno degli educatori lo rimprovera). Alessandra e Carlo li invitano a fare un giro di presentazioni dicendo nome ed età: TE e AR sono nuove della classe, anche se hanno già frequentato la Scuola Popolare lo scorso anno. TE mi viene presentata come il "boss": è una ragazza alta di 15 anni dai capelli rossi, dipendente da fumo e alcol, spavalda ma probabilmente estremamente fragile. Si accompagna sempre ad AR, una ragazza di 14 anni molto curata e truccata, che parla raramente (a differenza di TE, che veste con una tuta e parla come un fiume in piena). Le due sembrano legate anche all'altra ragazza nella classe, LI, che ha 15 anni e sembra acqua e sapone, anche se in realtà è dipendente dall'alcol e, mi pare di capire, anche dal fumo.

Secondo gli studenti, infatti, l'aiuto maggiore viene dagli educatori. Rispetto alla scuola di provenienza, dove neanche i professori più giovani riescono a capire i ragazzi (NA), gli educatori della Scuola Popolare hanno «molta più esperienza»:

V: Secondo te qual è la cosa che distingue di più gli educatori, gli insegnanti di questa Scuola rispetto all'altra?

NA: *Eh che qui educatori hanno molta più esperienza, su... su come comportarsi con i ragazzi...*

V: Ok...

NA: *...cioè, li capiscono un po' di più.*

sono più comprensivi:

V: E degli educatori cosa pensi? Ti sei trovato bene?

MC: No, sì sì, sono sempre stati... come si dice... quando ti capiscono...?

V: Comprensivi...?

MC: Ecco! [Risate] *Son sempre stati comprensivi*, cioè alla fine, capito, se non c'avevo voglia di stare in classe quei 10 minuti uscivo, loro venivano con me, parlavamo 10 minuti... e poi entravamo.

incoraggiano (MN: «Sono riusciti ad aiutarmi quando ne avevo bisogno, a capirmi, a dirmi: Dai, ce la fai, non mollare») fino a diventare anche amici e confidenti:

TE: Perché con RR c'era quella confidenza, quella *amicizia* che è nata così dal nulla, no? Mi ha dato molto una mano RR quest'anno, nei miei momenti no, nel... nei miei sorrisi, un po' tutto, *era sempre vicino a me*.

Le dimensioni/caratteristiche sopra elencate concorrono alla definizione di una scuola che non solo, come dice NA, «ti aiuta a crescere» e, in generale, riappacifica con il sistema-scuola (AR: «mi hanno aiutato, cioè a comunque ad andare, cioè questa qua alla fine è una scuola che ti aiuta a capire, quindi mi hanno aiutato ad andare, cioè, capito...»), ma che è anche funzionale al processo di apprendimento (MC: «ti fa imparare»):

V: E per quanto riguarda il modo in cui vengono insegnate le materie? C'è differenza?

MN: Mhmm sì, perché *qua io almeno riesco a capire di più alcune cose che a scuola proprio non mi entravano in testa*, per esempio inglese e matematica, che per me è molto difficile come materia, qua riesco a capirla molto di più, perché *hanno molta più pazienza rispetto ai professori*.

Una scuola contraddistinta dalla pazienza (MC: «siete veramente pazienti, cioè c'avete una pazienza che... non lo so nemmeno io come fate ad averla!»), dalla flessibilità di orari e di organizzazione, dalla centralità attribuita all'aspetto educativo e dal rispetto dei diversi stili di apprendimento, dedicando anche più tempo al compito. Infatti, come osserva MC,

MC: Allora, come quasi tutte le scuole alla fine, se vedo... cioè, se molti prof vedono che magari tu sei un po' più lento, oppure magari anche il giorno che non c'hai voglia, cioè *loro ti lasciano perdere*, neanche ti dicono: Scrivi. Dice: Vabbè, dai, scrivi un altro giorno. Invece qui anche in un certo modo stressan... cioè, stressante, cioè... *te lo fanno fare*, anche avendo una giornata storta te lo fanno fare, *piuttosto che in mezz'ora te lo fanno fare in un'ora...* però comunque le cose te le fanno fare lo stesso, cioè anche aven... cioè, anche mettendoci più tempo, ci... cioè, *impari comunque*.

[...]

MC: Allora... ehm... Allora, penso che sia... *alla fine è una scuola per tutti, quindi seguono, seguire, insegnano, ma non fanno imparare*.

V: Ok, insegnano ma non fanno imparare: questo per tutti i tuoi professori che tu ti riesca a ricordare?

MC: No, però penso che per la maggior parte dei professori – non solo da una scuola eh, anche di molte – penso che alla fine... cioè, *se 1 su 20 persone non c'ha voglia fa niente, cioè cosa me ne importa a me, capito?* Eh quindi... cioè, ci sarà sempre quella persona, un prof, ad esempio, che ti aiuterà, capito, però *ce ne sono molti, molti altri che se ne sb...* cioè, *se ne fregano*.

Dunque, la Scuola Popolare, a differenza della scuola di provenienza, non si preoccupa di “finire in tempo”, non “lascia perdere lo studente” in difficoltà (sempre MC: «se c'hai...

cioè, non problemi eh, però sì, magari c'hai qualche difficoltà, magari a stare in classe o... come si dice, anche magari qualche problemino a casa»), ma si adatta al suo ritmo e al suo stile, anche mirando a far studiare solo «il dovuto» (UC: «si studia poco, ma si studia quello che si deve»). Secondo gli studenti, l'insegnamento nella Scuola Popolare è contraddistinto dalla semplicità, dove per “semplicità” non si intende una banalizzazione dei contenuti da apprendere, bensì un approccio didattico che procede più lentamente, per gradi successivi (NA: «[le discipline] vengono insegnate... poco a poco»), che cerca di facilitare le modalità con cui gli studenti si accostano all'ascolto e allo studio:

MC: Ci sono molte volte... cioè tipo magari nelle... nella mia situazione che... ci sono giornate proprio lascia perdere capito, cioè proprio non mi deve, non mi dovete calcolare. *E invece in questa Scuola diventa una cosa semplice, che però non è semplice “farlo”...*

V: Ok.

MC: ...cioè, che è tipo: Io magari sono in una giornata no, che non c'ho voglia, devo fare matematica e dico: No, non è semplice fare matematica in questa situazione. *Voi in un certo modo me la rendete semplice, anche se non lo è.*

V: Ok.

MC: Non so se mi sono fatto capire...

V: Sì sì, ti sei fatto capire!

Dalle parole degli studenti si deduce come questa “funzionalità all'apprendimento” sia in netta contrapposizione con un modello di scuola pubblica che è sì «per tutti» (MC), ma dove la percezione è che i professori “insegnino senza far imparare”, se ne “fregghino” del singolo studente in difficoltà (MC, si veda sopra), non riescano a seguirlo (MN: «nella mia scuola di provenienza, essendo una classe molto numerosa, non riescono a seguirti i prof, non riescono a capire le tue difficoltà») e non credano nelle sue potenzialità:

V: E invece, quando nel corso dell'anno hai rivisto i professori della scuola di provenienza, anche a distanza, anche on-line, cos'hai pensato? Come ti sei sentita?

MN: Guarda, avevo... proprio qua tanta ansia con loro, perché dico: Sto facendo un altro percorso e *voglio dimostrare loro che son migliorata, ma non solo a loro anche a me stessa...* volevo dimostrare loro che ero migliorata in molte cose, che comunque *forse loro dicevano: No, non ce la... non ce la può fare.* E quindi aveva molta ansia, però alla fine i risultati, comunque, si son visti. Eh... son felice di questo.

Come si legge, MN afferma di essere felice che «alla fine i risultati, comunque, si son visti»: il modello della Scuola Popolare sembra quindi lavorare sul senso di autoefficacia, facendo crescere, come vedremo (§ 8.1.2), sentimenti di fiducia e speranza, soffocati invece, a detta degli studenti, nelle scuole da cui provengono. Queste ultime appaiono ai loro occhi come difficili (UC) e faticose (MN), prive di armonia (OA) e di legami di amicizia (AR), pressanti (NA) e chiuse nella loro eccessiva rigidità e mancanza di comprensione:

V: Cosa intendi per comprensibilità?

UC: Che qui ti chied... se ti succede qualcosa, si è più comprensivi, si può discutere... lì succede qualcosa subito...

V: Lì succede qualcosa...?

UC: ...*subito nota, sospeso, cose così.*

La scuola di provenienza, anche a causa del numero eccessivo di classi e soprattutto di studenti per classe, viene dunque considerata dagli stessi studenti «non adatta» (AR) e non in grado di fornire loro l'aiuto necessario, anche quando i professori arrivano ad accorgersi delle difficoltà dell'alunno e capiscono il suo «bisogno di aiuto»:

MN: [...] i professori diciamo che un po' hanno visto comunque le mie difficoltà, essendo stata bocciata già due volte, ehm... quindi *hanno capito che avevo bisogno di aiuto, aiuto che forse loro non riuscivano a darmi, perché avendo comunque molte classi e avendo una classe numerosa di 25, 26 alunni per loro era faticoso...*

### 8.1.2 *Vissuti emotivi e cambiamenti dovuti alla Scuola Popolare*

I vissuti e gli stati emotivi degli studenti differiscono molto a seconda che ci si rivolga alla Scuola Popolare o alla scuola di provenienza. Se quest'ultima è caratterizzata da vissuti di avversione verso lo studio (MN: «ero una ragazzina che della scuola se ne fregava proprio, completamente, non mi piaceva studiare»), fatica e cattivo rapporto con i professori (NA), la Scuola Popolare richiama alla mente sentimenti di affetto (OA: «mi sono affezionato... ad alcuni educatori e alla Scuola in generale») e legami di amicizia, innescando veri e propri processi di cambiamento in positivo:

V: E se ti chiedo di fare un po' un bilancio di quest'anno? Dopo tutto quest'anno, ti senti cambiata?

TE: Sì.

V: In che cosa?

TE: [Silenzio] Le mie emozioni sono completamente pure verso le altre persone adesso.

V: Sono completamente...?

TE: Pure.

V: Pure?

TE: Sì.

V: Spiegamelo. Cosa vuol dire?

TE: La purezza! [Con voce sbalordita] Pura, una cosa pura.

V: Eh ma cosa vuol dire che sono pure... Nel senso che...

TE: Perché prima tendevo a provare emozioni negative verso le altre persone.

V: Ok.

TE: Quindi in questo posto qua, comunque... *tutta la gente che c'è qua, le le amicizie, le confidenze, ha fatto sì che io cambiassi.*

V: Ok, quindi adesso come ti senti verso le persone?

TE: *Più tranquilla.*

La conquista di una maggiore tranquillità, di una maggiore calma (analogamente a TE, MC afferma: «E quindi mi trovavo più... più calmo, cioè non più calmo, però più... tranquillo,

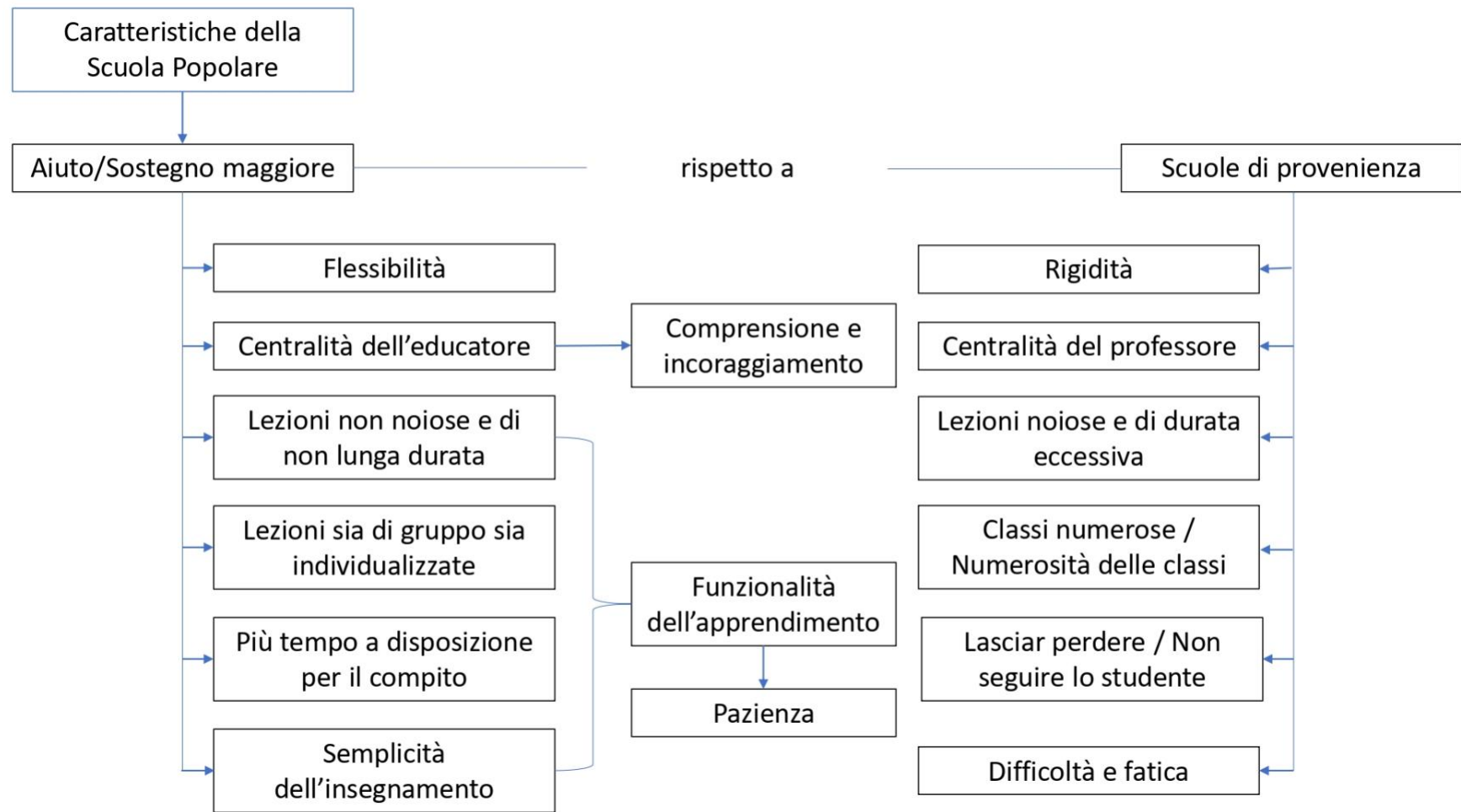


Fig. 6. Mappa sulle categorie relative alle caratteristiche della Scuola Popolare e a quelle delle scuole di provenienza secondo gli studenti.

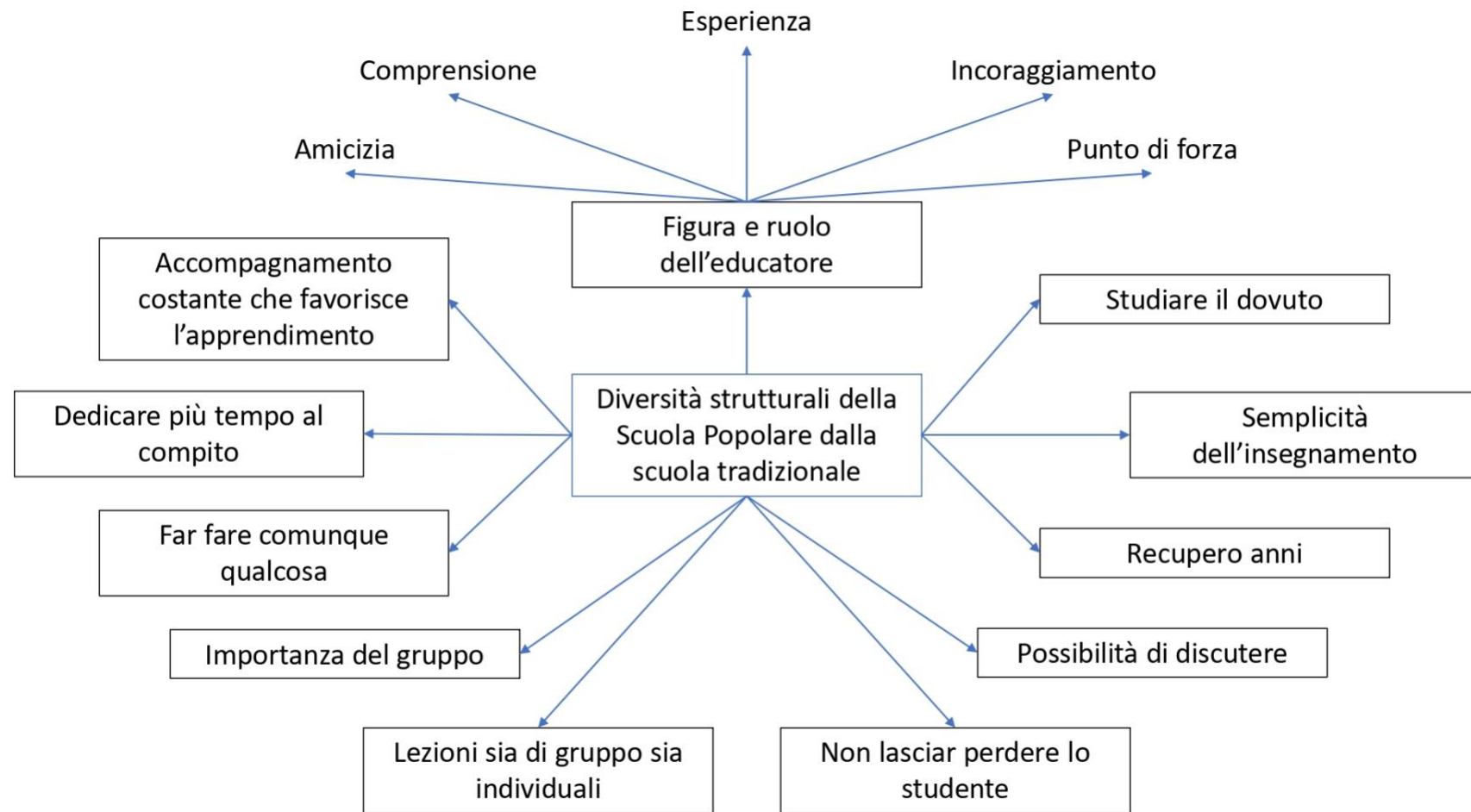


Fig. 7. Mappa sulle categorie relative alla diversità strutturale della S.P. dalla scuola tradizionale e alla figura e ruolo dell'educatore nella S.P. secondo gli studenti.

diciamo»), si accompagna a una crescita del senso di fiducia verso il prossimo (TE: «Riesco più un attimino a fidarmi della... della persona che ho davanti») e a relazioni migliori con gli altri, in particolare con i compagni (AR, SH, UC), che nel caso di SH, ad esempio, sono considerati la causa principale delle sue difficoltà di inserimento. Infatti, dopo l'esperienza nella Scuola Popolare, tutti gli 8 studenti intervistati affermano di sentirsi cambiati in senso positivo; ad esempio, oltre ai cambiamenti già sottolineati, essi dichiarano di:

- sentirsi “più grandi” e “più sicuri” rispetto a prima:

V: Come ti vedi il prossimo anno?

OA: Più grande e più sicuro.

V: Ehm... ti senti cambiato?

NA: Sì.

V: In che cosa?

NA: Eh sul comportamento.

V: Nei confronti di chi? Senti di essere come, adesso, rispetto a prima...

NA: *Molto più grande...*

V: ...molto più grande?

NA: ...in confronto a prima.

- essere migliorati sul versante scolastico, in particolare negli orari di arrivo a scuola, nei voti conseguiti, nei livelli di attenzione e anche nell'apprendimento della lingua italiana:

V: Tu ti senti cambiata?

MN: Moltissimo.

V: In che cosa?

MN: Eh diciamo in tutto, perché ero una ragazzina che della scuola se ne fregava proprio completamente, non mi piaceva studiare, non si svegliava mai in orario, e facevo molta fatica. Ehm... di solito arrivavo a scuola, ma proprio zero in tutte le cose. *Invece qua, quando arrivo, anche se ora sono molto più lontano, mi sveglio presto, arrivo in orario, sto attenta alle lezioni, studio molto di più e son cose che comunque vedo che son cambiata molto anche nelle interrogazioni, nei voti che i professori mi danno.* Cioè ad esempio, la prima interrogazione che ho avuto, *non mi sarei mai aspettata di avere un 9 in Storia*, cosa che in una scuola proprio non ce la facevo mai a raggiungere neanche il 7.

V: E dopo questo anno insieme qua in Scuola Popolare ti senti cambiato?

[Traduzione in arabo della sorella]

SH: Un poco, sì.

V: Sì, in che cosa? [Parlano in arabo]

Sorella: Nell'esprimersi, nelle parole, *a Bonatti cioè non sapeva quasi niente, qua è riuscito un po' a parlare...*

V: Ok...

Sorella: ...anche se non sa formulare le frasi bene, però parla di più, a Bonatti non parlava mai.

SH: A Bonatti parla anche un poco.

Sorella: Pochissimo.

V: Mentre qua ti sei esposto di più.

SH: Sì, sì, sì.

- aver attraversato un cambiamento di tipo caratteriale, passando da una condizione di estrema timidezza a una in cui “ci si scioglie” e “ci si libera”, stringendo amicizie ed entrando in confidenza con l’altro, per la prima volta in ambito scolastico:

V: Allora, come ti vedi fuori da qui, dopo Scuola Popolare?

AR: Cambiata in meglio, sinceramente.

V: Bene. Mi sai dire soprattutto in cosa?

AR: Vabbè, *io intendo mentalmente*, certo. Eh... anche tipo, per esempio, prima... il primo anno di prima media ero timidissima...

V: Mhmm.

AR: ...non parlavo con nessuno, poi al secondo mi sono un po’ sciolta ma in quella scuola non facevo amicizie. *E venendo qua boh, cioè mi sono sciolta subito, cioè sono entrata in confidenza con tutti*, quindi su quello... su quell’aspetto là.

V: Ok. E alla fine di quest’anno, se ripensi a tutto, sia al divertimento al calcio alle materie, ti senti cambiato?

OA: [Fa sì con la testa.]

V: Riesci a... spiegare un po’ perché?

OA: Eh perché *nella scuola da dove venivo, cioè... ero molto timido e non parlavo con nessuno, poi son venuto qua e mi son liberato.*

- aver attraversato un cambiamento anche di tipo mentale, come viene definito dagli studenti (AR, si veda sopra), che porta a un rapporto migliore con gli altri:

V: Dopo questo percorso ti senti cambiato?

UC: Sì.

V: Mhmm. In che cosa? Spiegami.

UC: *Testa.*

V: Mhmm, riesci a spiegarmelo meglio?

UC: No.

V: Ok! [Risata] Solo nella testa: in che senso? Cosa intendi: nello studio, nel rapporto con gli altri... in che cosa?

UC: *Nel rapporto.*

V: Mhmm. E come sei diventato?

UC: Molto meglio.

V: Mhmm, “meglio” in che senso?

UC: Nel senso “meglio”, se dici “meglio” è “meglio”.

V: Meglio nel senso che riesci meglio a rapportarti con gli altri?

UC: Seh.

- aver migliorato il proprio senso di autoefficacia, riscoprendo se stessi e acquisendo anche la capacità di riconoscere quando si sbaglia:

MN: Guarda, *vorrei continuare così come sto andando, seguire i miei obiettivi, continuare a studiare.* Il mio sogno è sempre stato aprire il mio negozio di estetica.

V: Ok!

MN: *Riuscire a farlo ehm... e riuscire a... ad essere me stessa, cosa che non ci riuscivo, proprio c'era qualcosa che dicevo: mhmm perché questa...*

V: E ti sei data una motivazione? Perché secondo te non ci riuscivi?

MN: *Eh forse avevo paura di dimostrare chi ero. E quindi mi chiudevo sempre in me stessa e cioè non ero più io, ormai.*

V: Hai imparato qualcosa qui che ti consentirà di stare meglio nell'altra scuola?

MC: Sì, che ogni tanto quando sbagli di non sempre rispondere, ma di abbassare la testa e... ed essere consapevole di aver sbagliato.

Gli studenti entrano nella Scuola Popolare carichi di stati emotivi negativi nei confronti dell'istituzione scolastica. Si passa infatti da stati di ansia:

V: E invece, quando nel corso dell'anno hai rivisto i professori della scuola di provenienza, anche a distanza, anche on-line, cos'hai pensato? Come ti sei sentita?

MN: *Guarda, avevo... proprio qua tanta ansia con loro, perché dico: Sto facendo un altro percorso e voglio dimostrare loro che son migliorata, ma non solo a loro anche a me stessa, volevo dimostrare loro che ero migliorata in molte cose che comunque forse loro dicevano: No, non ce la... non ce la può fare. E quindi avevo molta ansia.*

a veri e propri sentimenti ostili, che arrivano addirittura all'odio e a un profondo senso di disillusione, sfociando anche nell'imprecazione:

V: E se invece ripensi a quando hai rivisto i prof anche a distanza, cos'hai pensato, provato?

MC: Allora, dato che oggi devo fare l'esame, ti dico...

V: Eh infatti oggi li vedi, no?

MC: *...che io vorrei andare lì e mandarli tutti a f\*\*\*\*\*o.*

V: Allora, ripensa un po' alle volte in cui nel corso dell'anno, anche a distanza, hai rivisto i professori. Cos'hai pensato della tua scuola di provenienza? Cos'hai provato?

[...]

AR: *Odio, sinceramente.*

V: Odio, ok. Perché?

AR: *Non lo so neanche io, non è motivata, cioè... Boh, ma perché proprio non mi piace quella scuola, i prof, i compagni, la gente che frequenta quella scuola, cioè non mi piace, perché venivi bocciato due volte e poi ho perso le speranze, ho detto v\*\*\*\*\*o.*

Segni di questo vissuto negativo sono ancora visibili una volta dentro la Scuola Popolare, come emerge da alcune note osservative:

O7: MN [conduttore del laboratorio di circo sociale] chiede a uno a uno di far girare il piattino. Si vede che iniziano però a entrare in ansia, perché è richiesta loro una performance. Fa loro bene questo esercizio individuale? Arrivati a TE, lei non ci riesce e si arrabbia, perché dice che le sale il nervoso; dopo un bel po' di tentativi, ci riesce. MN non riesce subito e sembra in imbarazzo; RE la prende in giro e lei risponde: «Fammi andare un attimo al mio tempo», e quando lui le alza il dito medio lei ricambia. Ma incredibilmente, alla fine, ci riesce e mi chiama per farmelo vedere, sorridendo. Sono davvero contenta.

O11: OA mi chiama perché è un po' preoccupato di dover andare a descrivere l'immagine davanti a NI [docente di italiano]: spiego a lui e a NA che in queste circostanze l'importante non è tanto dire una gran quantità di informazioni, quanto saper organizzare il discorso, parlando lentamente e con sicurezza. Quando è il turno di OA, mi avvicino allo schermo e

lo incoraggio: noto che, spronato, inizia a parlare e cerca di mettere in pratica quello che gli ho detto, provando a organizzare il discorso in senso spaziale come gli avevo suggerito (più vicino a me vedo... più in lontananza vedo...). Allora mi allontano, ma forse non avrei dovuto: senza domande di rinforzo e incoraggiamenti si blocca, non risponde, tiene sempre bassi gli occhi. Credo che il suo sia soprattutto un problema emotivo.

Questi stati emotivi negativi accompagnano gli studenti anche al momento di entrare nella Scuola Popolare: il primo impatto con una nuova esperienza scolastica, immaginata simile alla precedente e vissuta come una sorta di sradicamento dal proprio ambiente, determina un iniziale disaccordo e genera sentimenti di ansia e anche di paura:

V: Ma cosa provavi quando sei arrivata?

AR: Ansia.

V: Ansia, ok! [Risate]

AR: *Avevo dormito due ore per l'ansia.*

V: Ah ok, e perché ansia, cos'è che ti faceva venire ansia?

AR: *Eh perché entrare in un'altra scuola diversa così...*

V: Ok.

MN: *Io avevo molta paura di entrare in Scuola Popolare, moltissima paura e molta ansia, molta, molta, perché comunque, sai, quando un posto è nuovo, dici: Caspita, cosa succederà, come andrà quest'anno e devo conoscere persone nuove. E quindi per me è stato un po' un dubbio, paura ed era un po' così, all'inizio.*

V: E la prima volta che sei entrato qua, in Scuola Popolare quindi, cosa hai provato? Cosa hai pensato?

NA: *Avevo ansia perché comunque non conoscevo nessuno, una nuova esperienza...*

irritazione, soprattutto se la scuola di provenienza (o anche la famiglia) non si è premurata di spiegare bene e per tempo il perché di una tale proposta e decisione:

V: Quindi eri d'accordo di venire?

NA: *All'inizio no, perché ancora non me l'avevano detto il perché, cioè ero un po'... un po' girato su sta cosa. Vabbè, ho provato, e mi han detto perché e sono andato.*

V: E tu come l'hai presa quando te l'hanno detto la prima volta?

OA: *Cioè... cioè prima non volevo andare, poi il primo giorno che son venuto ho detto: Da qua non me ne vado più.*

diffidenza (TE: «Ero molto diffidente all'inizio, delle persone e del luogo, quindi sì, è stato un attimino un po' una sorpresa... capito?»), sconcerto (UC: «Ho detto prima cosa appena sono entrato: C\*\*\*o, sono il più piccolo qui») e preoccupazione:

V: Ma chi te l'ha proposto il percorso?

UC: Eh... [Sospirando]

V: Ti ricordi com'è andata?

UC: Sì, son venuti a pigliarmi da scuola, m'hanno detto: Eh, se vuoi ci sta un'altra scuola per andare. *Io all'inizio pensieroso, poi dopo due giorni ho detto: V\*\*\*\*\*o, ci rimarrò per sempre.*

Come si può appurare dalle testimonianze soprattutto di OA («Da qua non me ne vado più») e UC («ci rimarrò per sempre»), gli stati emotivi in entrata nella Scuola Popolare, che risentono del precedente vissuto scolastico e probabilmente di una transizione non curata nei minimi dettagli, si tramutano presto in attitudini e stati emotivi positivi, fino ad arrivare a lanciare un vero e proprio appello affinché i futuri studenti portino rispetto nei confronti della Scuola e degli educatori che vi lavorano; infatti, si tratta di un «posto speciale», felice, «dove poter piangere, dove poter stare bene»:

TE: No, vorrei solamente – non so questo adesso chi lo sentirà – però magari alle future persone che verranno qua *chiedo solamente di portare rispetto per questo posto, di portare rispetto agli educatori che ci sono qua, perché saranno sempre gli stessi, di trattare questo posto non come se fosse casa vostra, ma come se fosse il vostro posto speciale.*

V: Ok.

TE: *Un vostro posto dove poter piangere, dove poter stare bene.* Solo questo.

La Scuola Popolare è «casa». Non a caso, infatti, tutti gli studenti hanno affermato che ne avrebbero sentito la mancanza (MC: «di brutto, tantissimo!»; AR: «anche solo entrarci nella Scuola, in generale, sì, mi mancherà»), dimostrando un profondo legame di affetto con un modello di scuola da cui, per la prima volta, sono stati davvero visti:

V: Allora, cosa ti mancherà invece di Scuola Popolare?

MN: Eh di Scuola Popolare... *Mi mancherà tutto, mi mancheranno gli educatori, i miei compagni,* [si commuove] *mi mancherà, mi mancherà questo posto...*

V: Iniziamo a piangere...!

MN: Sì... [Risate] *Mi mancherà veramente tutto.* Gli educatori, che per me son stati proprio un punto di... di forza, e anche sono riusciti ad aiutarmi.

V: E non far piangere anche me... [Risate]

MN: Sono riusciti ad aiutarmi quando ne avevo bisogno, a capirmi, a dirmi: Dai, ce la fai, non mollare. *Eh... mi mancherà tutto, di Scuola Popolare, veramente tutto... i laboratori che ho fatto, e... mi mancheranno i miei compagni, alla fine.* Anche se a volte... diciamo che mi fanno un po' arrabbiare, però mi mancheranno anche loro.

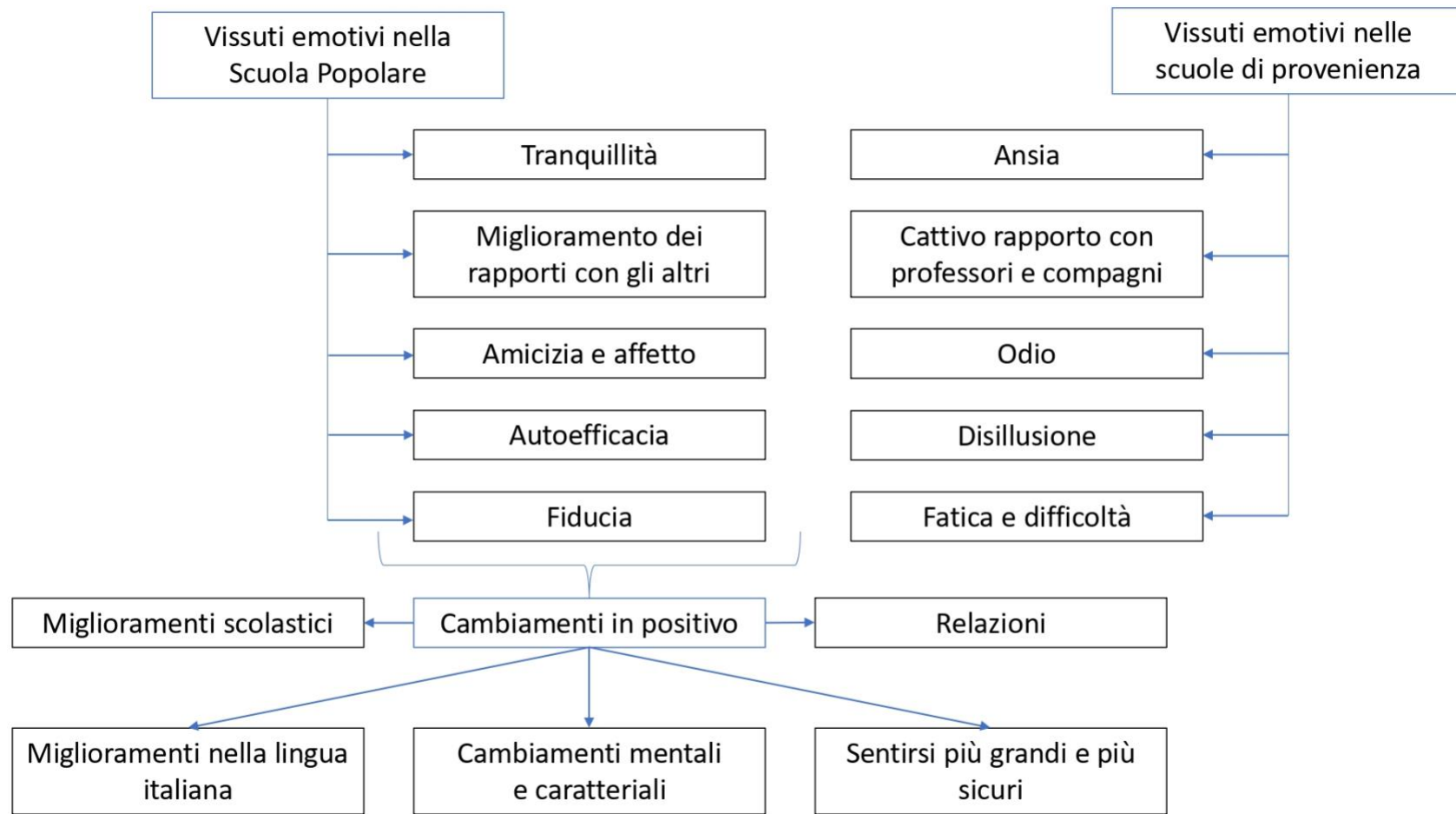


Fig. 8. Mappa sulle categorie relative ai vissuti emotivi e ai cambiamenti positivi degli studenti dovuti alla Scuola Popolare.

### 8.1.3 Caratteristiche dello studente a rischio e rappresentazioni di sé nel futuro

Gli studenti, parlando della propria situazione e dei motivi che hanno determinato il loro ingresso nella Scuola Popolare, delineano alcune caratteristiche che possono considerarsi peculiari della condizione dello studente a rischio, ovvero di quello studente che “rischia”, appunto, di non portare a termine il percorso scolastico – con particolare riferimento, nel caso italiano, alla Scuola Secondaria di I grado (si veda § 2.4). Le caratteristiche individuate fanno capo specialmente a fattori individuali: si passa dal menefreghismo e dall’avversione allo studio (MN: «ero una ragazzina che della scuola se ne fregava proprio completamente, non mi piaceva studiare») al non avere voglia e “fare poco” (MC: «facevo veramente poco a scuola mia») fino all’essere «più lento» rispetto agli altri (MC) e isolarsi in classe:

MC: [...] ogni tanto andavo a scuola, *mi mettevo nel mio angolino, stavo per i fatti miei*, e quindi magari loro, cioè magari i prof hanno detto: Cioè, cosa sta qua a fare che non non fa niente, sta zitto, magari possiamo mandarlo dove può magari... fare qualcosa... penso eh, poi boh non lo so...

Benché MC sia uno degli studenti più critici nei confronti del sistema-scuola e di alcuni professori, le sue parole riconoscono agli insegnanti la capacità di cogliere il disagio che si trovano ad avere davanti e di cercarvi una soluzione, incoraggiando lo studente a iscriversi, in questo caso, alla Scuola Popolare. Come MC, anche MN parla di professori in grado di cogliere le difficoltà dell’alunno e di comprendere il suo «bisogno di aiuto»:

MN: [...] *i professori diciamo che un po’ hanno visto comunque le mie difficoltà*, essendo stata bocciata già due volte, ehm... *quindi hanno capito che avevo bisogno di aiuto, aiuto che forse loro non riuscivano a darmi*, perché avendo comunque molte classi e *avendo una classe numerosa di 25, 26 alunni per loro era faticoso*...

O1: Lo sguardo di AR mi sembra chiedere aiuto e attenzione.

Emerge la figura di un professore che sembra consapevole di non poter aiutare lo studente nell’ambiente in cui si trova e che, di conseguenza, cerca di indirizzarlo verso una tipologia di intervento che possa beneficiarlo, al di fuori della scuola di appartenenza. L’ostacolo di portata maggiore sembra essere rappresentato dalla numerosità delle classi, che impedisce all’insegnante di seguire più da vicino il singolo studente, come sottolinea anche UC:

V: E... secondo te perché ti è stato proposto, sei stato scelto per iniziare il percorso qui in Scuola Popolare?

UC: Perché *sapevano che avevo potenziale*, non facevo... non ero proprio: Fa schifo, ma era la scuola, il fatto che nella mia vecchia classe ci stavano tante persone, e basta.

Secondo UC, i professori hanno sì intuito il suo potenziale, ma nella classe avevano troppi studenti da seguire per poter accompagnare l’alunno più in difficoltà nell’espressione delle

proprie potenzialità ancora inesprese; essi, però, hanno riconosciuto le risorse insite nello studente e si sono attivati per garantirgli un intervento efficace.

Dalle parole degli studenti intervistati emerge quindi come il cambiamento di ambiente sia stato determinante per affrontare il percorso scolastico con soddisfazione e serenità e arrivare infine a conseguire la licenza, grazie a un percorso dedicato che apre nuovi scenari all'interno del sistema pubblico d'istruzione. Sebbene gli studenti non imputino alle scuole di provenienza la responsabilità della loro attuale condizione, facendo semmai riferimento a caratteristiche individuali o problemi di tipo familiare, essi si dimostrano consapevoli del fatto che tali scuole non sono riuscite a far fronte alle loro difficoltà, rilevando sì, in alcuni casi, i bisogni, ma senza offrire una qualche forma di intervento sistemico e strutturato. Il vissuto di questi studenti si è allora tradotto in una concatenazione di assenze e bocciature, che hanno acuito la problematicità e inasprito il risentimento:

AR: *Io sono venuta principalmente perché lì facevo troppe assenze, e quindi mi han bocciato due volte, venendo qua... cioè mi aiutava di più... poi mi sento anche più a mio agio, perché c'è gente più grande di me, con quelli della mia età... cioè, con gente troppo piccola non mi sentivo... [...]*

[...] proprio non mi piace quella scuola, i prof, i compagni, la gente che frequenta quella scuola, cioè non mi piace, perché venivi bocciato due volte e poi ho perso le speranze, ho detto v\*\*\*\*\*o.

Il rancore si trasforma talvolta in vera e propria rabbia: è il caso di MC, che si sente tradito da una scuola che lo ha “mandato via”, che non lo conosce. Per questo vorrebbe sostenere l'esame internamente alla Scuola Popolare e non dover ritornare – quasi paradossalmente, potremmo dire – nella propria scuola di provenienza:

V: E se invece ripensi a quando hai rivisto i prof anche a distanza, cos'hai pensato, provato?

MC: Allora, dato che oggi devo fare l'esame, ti dico...

V: Eh infatti, oggi li vedi, no?

MC: ...*che io vorrei andare lì e mandarli tutti a f\*\*\*\*\*o.*

V: Ok!

MC: No, non per cattiveria capito, però...

V: No dai, spiegamelo!

MC: *Tu mi mandi via dalla mia scuola – quello che penso io eh –, mi mandi via e in più tu mi devi dire se son promosso o bocciato, capito?*

V: Ok.

MC: *Cioè tu non sai neanche cos'ho fatto, come sono alla fine, cioè se sono alto, basso, magro, capito...*

V: Ok.

MC: ...*e io poi devo venire, e poi devo venire lì a fare l'esame per... per dirmi se son promosso o bocciato capito, quindi un po' mi dà fastidio.*

V: E cosa vorresti invece, invece di dover andare lì a fare l'esame, cosa vorresti?

MC: Eh che voi magari, cioè, potrei cioè *potessi farlo con voi.*

V: Ok, quindi qua, l'esame interno in Scuola Popolare.

MC: Sì.

Se da una parte la Scuola Popolare innesca processi di cambiamento positivi, portando le ragazze e i ragazzi a sentirsi “più grandi” e “più sicuri” (si veda § 8.1.2), dall'altra sembra anche incrementare alcune insicurezze, svelando l'altra faccia della medaglia di un contesto protetto dove l'accompagnamento è costante e, possiamo dire, globale:

V: E come ti vedi fuori da qua?

NA: *Perso.*

V: Perché perso?

NA: Eh perché comunque... cioè, *poi mi ritroverò solo*, comunque che... non c'è più Carlo, Alessandra e RR comunque, insomma mi aiutano, perciò, cioè, una nuova cosa...

In procinto di uscire dalla Scuola, torna dunque il timore verso le nuove esperienze, legato alla percezione, espressa da molti studenti, di quanto sarà difficile reinserirsi in un contesto scuola di tipo tradizionale (TE: «E dico: Come sarà tornare nelle scuole normali?»):

V: Come sarà ritornare in una scuola “tradizionale”?

MC: Eh m\*\*\*\*\*a *difficile... cioè, non difficile, però strano*, che alla fine vabbè... l'amicizia la fai, però è strano, capito?

V: Bene, credi che avrai un po' difficoltà a rientrare in una classe più tradizionale rispetto a questa?

OA: *Sì!*

V: Ti vedi in una classe...

TE: ...normale?

V: ...normale? [Risate]

TE: *Per niente.*

La percezione di questa difficoltà di reinserimento va di pari passo con l'incapacità oppure con il rifiuto di proiettarsi nel futuro:

V: Allora, come ti vedi il prossimo anno, fuori di qua, come ti vedi?

MC: Eh... *non lo so, non mi vedo.*

V: Non ti vedi?

MC: No...

V: Se fai uno sforzo...?

MC: No, proprio zero...

V: E come ti vedi fuori da qua? Come lo vedi il futuro? Te fuori da qua.

OA: Fuori da Scuola Popolare? [Silenzio]

V: Ci pensi mai?

OA: *No.*

V: E allora quindi sì, ti mancherà. E allora come ti vedi fuori, dopo?

TE: *Non lo so, non me lo immagino*, ci penso ogni tanto eh.

#### 8.1.4 Significati attribuiti alla scuola in generale

Nonostante le molteplici critiche mosse alle scuole di provenienza, gli studenti dimostrano di conservare un'idea di scuola dai connotati positivi. Infatti, su 8 studenti intervistati, solo 1 afferma di considerare la scuola come una tappa obbligata, senza significato:

V: La scuola, che significato ha per te?

UC: *Nessuno.*

V: Cosa vuol dire nessuno?

UC: *Che è un posto in cui sono obbligato a venire.*

V: Mhmm. E quindi cosa pensi sia, cosa significa nella tua vita?

UC: [Sbadiglia] *Una tappa.*

V: Una...?

UC: Tappa.

V: Una tappa.

In generale, la scuola è percepita come “importante” (AR: «Vabbè, è importante»; NA: «è una cosa molto importante, perché ti aiuta nella vita sia come come educazione che per se stesso»), soprattutto nella vita, come dice NA, e per il proprio futuro:

V: Allora, ti chiedo innanzitutto: che significato ha per te la scuola?

TE: Mhmm dipende... cioè alla fine *un posto dove ti aiutano per il tuo futuro, quindi per me è una cosa molto importante.* Nonostante mi abbiano bocciato più e più volte ti dico che è una cosa importante.

V: E dopo questo percorso, fai un bilancio: ti senti cambiato?

MC: Penso di sì, cioè penso che ho ca... cioè, *ho capito che alla fine “imparare” serve e anche se magari non mi serve, cioè se adesso non mi serve, magari tra 20 anni mi serve qualcos... anche quelle piccole cose che ho imparato qua.*

Nella Scuola Popolare MC ha imparato che “imparare” serve. La scuola, dunque, è il luogo dell'apprendimento, dove essere seguiti per imparare comunque qualcosa; è un posto che spesso sottovalutiamo e che dovremmo perciò imparare a valorizzare di più:

MC: Allora, *secondo me la scuola è una cosa che sottovalutiamo sempre*, che però penso che se non avessimo saremmo tanto incasinati, cioè ci dovremmo insegnare da soli e insegnandoci da soli ci passerebbe la voglia, *invece, avendo qualcuno che ci segue, alla fine anche se la voglia non ce l'hai impari comunque.*

V: Mhmm quindi, se la scuola non ci fosse, comunque... cioè, voi dovrete insegnarvi qualche cosa, cioè è importante per te...

MC: Beh, non insegna... cioè non insegnarci... da soli, ma imparare più che altro.

V: Ok, quindi per te che... che valore ha l'imparare, l'apprendimento?

MC: *Imparare, sapere imparare: tantissimo.*

In questa prospettiva, la scuola non si configura solo come il «luogo in cui tu vai a imparare le cose che non sai», quelle «che son successe molto tempo fa» (MN): essa si delinea infatti, riprendendo le parole di MC, come il luogo designato per “saper imparare”, per “imparare

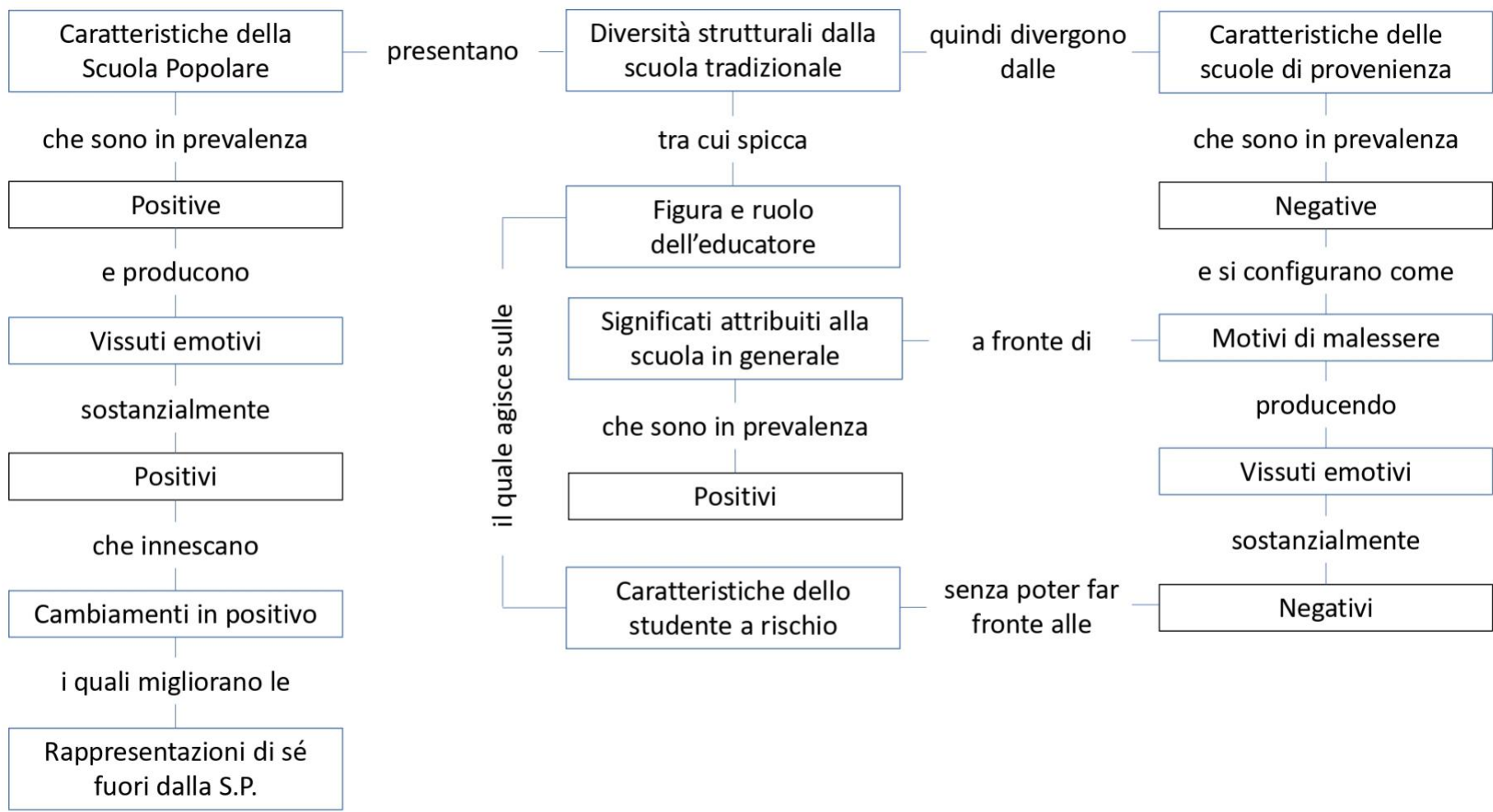


Fig. 9. Mappa sulle relazioni tra le macro-categorie relative agli studenti.

a imparare”, richiamando così quella competenza chiave europea che tanta parte gioca nel campo dell’apprendimento permanente (European Council, 2018).

## 8.2 Il punto di vista della Direttrice, Simona Ravizza

L’intervista si apre con una domanda sull’eventuale differenza tra scuole popolari e scuole della seconda occasione. Ravizza risponde che, secondo lei, non esiste una vera differenza tra le due concezioni, che in qualche modo si presentano come complementari:

S: Allora, la questione della “second chance school” rispetto alle “scuole popolari”. In realtà, mentre a livello europeo c’è stato un momento in cui sono state definite le “second chance school”, quindi le scuole di seconda opportunità, secondo me non esiste una differenza ehm... metodologica nell’essere una scuola popolare o una second chance school, perché “scuola popolare” deriva dall’esperienza di Don Milani, quindi il nome che si è portato dietro chi fa tutta quella roba lì, mentre “second chance school” è una definizione che è stata data in un *Libro Bianco* per il contrasto alla dispersione scolastica in Europa a un certo punto, che da noi...

M: ...non è stato declinato.

S: ...non è stato mai declinato, ok. Quindi chi è più sul pezzo, sì... come dire, collega le due metà...

Secondo la sua opinione, soltanto negli ultimi anni a livello europeo si sta recuperando «la questione del diritto» che invece non era tenuta in considerazione «quando hanno fatto le *second chance schools*», perché «c’era un concetto di formazione molto legato alla produttività»:

S: Quindi, se non va a scuola, non produce è un peso, tagliando fuori tutta la questione dei diritti, che a livello europeo sono stati invece già un po’ recuperati in alcuni...

M: Mhmm, sì sì.

S: ...contesti più che in altri, ovviamente mica tutti, ma noi invece siamo al: No no, studia che così mi produci, ti tengo a scuola fino a 16 anni e abbiamo di nuovo perso la questione dei diritti, perché se parto dalla questione del diritto un anno di scuola, di formazione, di competenze, di certificato... devo trovare il modo. Perché, se tu c’hai veramente diritto ad essere formato, devo fare quello che è nelle tue possibilità per il pieno sviluppo della tua personalità, che magari non sono tre anni di scuola.

Il nostro Paese è dunque rimasto legato a quel concetto di formazione («noi siamo un po’ in ritardo, credo che il nostro tasso di dispersione scolastica, che è tra gli ultimi in Europa, dimostri che siamo in ritardo»), che esclude il principio del “diritto” («se non sono istruiti, sono un peso per la società, quindi dobbiamo istruirli tutti e poi dopo si recupera anche il diritto»), negando così reali possibilità di formazione, anche di durata inferiore rispetto allo standard, soprattutto a quelle ragazze e a quei ragazzi che “non ce la fanno”:

S: Io non so perché li hanno tolti, una volta c’erano i percorsi di uno, due anni, tre anni; ora non ci sono più: perché no. Cioè se io finisco la terza media a 16 anni e mi fai un corso di un anno, magari ce la faccio anche, ma se finisco a 16 e la mia unica alternativa è tre...

M: ...non ce la faccio.

S: Non ce la faccio, è inutile che facciamo finta che ce la faccio, non ce la faccio. E io... questo per esempio non lo so, perché non ho mai studiato, non ho mai avuto modo di approfondire perché nella riforma questa opportunità sono state... Certo che sarebbe meglio che tutti facessero tre anni, ma tra tre e niente, forse era meglio uno.

Ravizza pone dunque la questione di garantire a tutti, ricorrendo a corsi anche di breve durata, un livello di formazione tale da permettere di intraprendere un percorso lavorativo; e questo «lo sa chi lavora nella scuola. Eh... Ufficio Scolastico, associazionismo, imprese». La Scuola Popolare, infatti, si muove all'interno di una vasta rete di associazioni e imprese, alcune delle quali hanno un intenso scambio con la Scuola, come la Fondazione «Sicomoro per l'Istruzione» di Milano, che gestisce tutta una serie di scuole della seconda opportunità sul territorio lombardo – la prima delle quali è nata a Milano, presso l'IC Arcadia (rimando alla relativa intervista per ulteriori approfondimenti: § 8.4). Ravizza parla dunque delle due caratteristiche che differenziano il modello «Sicomoro» da quello della Scuola Popolare:

- gli insegnanti non sono volontari ma statali, «distaccati» dalle altre scuole: sebbene ammetta di aver pensato di adottare questo modello, Ravizza afferma di nutrire in proposito qualche perplessità, perché i professori distaccati tendono a riprodurre nella scuola della seconda opportunità le stesse dinamiche della scuola tradizionale («Se poi devi venire qui e fare lo stesso che fai a scuola...»);
- la scuola è collocata all'interno di un Istituto ed è organizzata in classi: infatti, prima che si diffondesse la pandemia («che li ha costretti a tornare tutti in una classe»), le lezioni presso la Scuola Popolare non si svolgevano in classe, bensì singolarmente o a gruppi di due, creando molti problemi di gestione degli spazi, dei docenti e dei ragazzi stessi; Ravizza si esprime dunque a favore del lavoro in classe, che delimita a suo parere un «perimetro», stabilisce dei «confini», dai quali poter anche uscire.

Dato che non riproduce una gerarchia tra gli operatori «simile alla gerarchia scolastica», secondo Ravizza la Scuola Popolare ha «un approccio educativo un po' più ampio», dovuto anche al fatto di trovarsi all'interno di un centro educativo; a tal proposito, risultano molto significative le parole dell'ex supervisore della Scuola, che la Direttrice riporta:

S: Lei diceva questo, che era... diceva: La ricchezza della vostra Scuola Popolare è il poter tenere il pensiero educativo un po' più ampio, perché siete inseriti all'interno di un centro educativo. Quindi per voi è spontaneo pensare, è normale, che lui, se ha dei bisogni educativi, tu li puoi rilevare perché sai già che c'è qualcuno che può rispondere, che magari sono i tuoi colleghi del pomeriggio... magari il 360, magari la rete territoriale, ma sei capace di leggerli, di rilevarli, perché riesci a immaginarti delle risposte possibili.

Immaginare «delle risposte possibili»: è questo che caratterizza la Scuola Popolare e che Ravizza considera essere un tratto distintivo anche di un'altra realtà con cui è in rete, ossia

la Cooperativa Sociale “In-Presa” di Carate Brianza (MB),<sup>31</sup> attiva nell’accompagnamento al lavoro, nella formazione professionale e nell’aiuto allo studio di ragazzi in situazione di dispersione scolastica o disagio sociale. È una realtà che a Ravizza «piace tanto»; dalle sue parole si evince che “In-Presa” si caratterizza per:

- una formazione professionale «dall’approccio molto laboratoriale»;
- progetti individualizzati di un anno per coloro che non “reggono” una formazione su più anni; Ravizza considera questo aspetto «l’anello di congiunzione» con la sua Associazione, perché quest’ultima sta cercando di costruire un progetto simile con il servizio “A Scuola per Mare” (si veda § 6.1), che offre la possibilità di frequentare un percorso superiore di un anno a coloro che, dopo aver conseguito la licenza di Scuola Secondaria di I grado, faticano nelle scuole superiori tradizionali;
- un collegamento diretto con le aziende, con l’attivazione di forme di tutoraggio e tirocini; Ravizza vorrebbe imparare da loro «a parlare con le aziende»;
- la possibilità di svolgere, per gli studenti della Scuola Secondaria di I grado, alcune giornate presso la Cooperativa, sperimentando una didattica laboratoriale, facendo quindi una «specie di scuola popolare».

Ravizza richiama alla mente altre esperienze di scuola popolare; con questa espressione intende «la scuola dei ragazzi, cioè degli studenti, che è loro», dove «sei tu che devi trovare la misura per loro, non la tua»; «noi», dice infatti, «siamo qui per trovare la loro, di misura». In questo senso, la scuola popolare è qualcosa che può essere realizzato anche nella scuola tradizionale, perché dipende dall’attitudine dell’insegnante:

S: Ti giuro, c’era questo professore che era in classe e lui dice: I bambini... quindi dentro la scuola, con tutta la classe che li faceva giocare, gli insegnava l’inglese giocando, cioè, ma il programma... ma perché? Ma perché? Ma non è possibile così. E quelli che non erano venuti a scuola erano fuori dalla scuola che stavano alla finestra, che volevano entrare per giocare con quel professore lì. E lui diceva: Vieni domani; per convincerlo a venire, no? E quella non è scuola popolare? [...] quello lì lo faceva dentro la scuola, dico: Quella quanto era scuola popolare? Quella lì per me che lo guardavo era tantissimo scuola popolare.

La scuola, però, continua Ravizza, «non ha il tempo, le energie, le risorse, per fare questo»; tutto è demandato all’iniziativa personale, ma «l’iniziativa personale inizia e finisce». Nella scuola mancano supervisione e «approccio pedagogico»:

Allora, c’è l’approccio pedagogico nella scuola? No, non c’è. Perché non c’è? Perché non ci serve, perché ci siamo dimenticati, perché ora che rifocalizziamo gli obiettivi... perché ti dico, qualcosa non va ragazzi, qualcosa di grosso non va, e non è che lo dico io, perché c’è la Scuola Popolare, è scritto qua [tira fuori un libro]. I dati purtroppo sono impietosi e sono

---

<sup>31</sup> Per “In-Presa”: [www.in-presas.it](http://www.in-presas.it).

impietosi anche in Regione Lombardia, e Regione Lombardia è lontana 2 punti e mezzo dalla media europea e dagli obiettivi di Lisbona; che 2 punti e mezzo su 10 non sono pochi, poi se guardi... poi in Italia guardi Sardegna e Sicilia e sei al 22%, e dici: Eh? 22%? 22% di dispersione scolastica nel 2020!

Il libro che Ravizza, parlando, mette sul tavolo è l'11° Rapporto di Aggiornamento sul Monitoraggio della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia 2020, elaborato dal Gruppo di lavoro CRC (*Convention on the Rights of the Child*), di cui fa parte la stessa Associazione "Antonia Vita". Ogni anno, infatti, il Gruppo di lavoro CRC monitora la condizione dei minori nel Paese e le misure attuate per tutelarli, attraverso un lavoro di tipo capillare che è diventato un vero «modello», una «*best practice* a livello europeo», perché l'Italia è «una delle poche Nazioni che ha un network e che quindi si presenta coeso e così rappresentato nelle sedi istituzionali». A livello più centrale, quindi, esistono delle reti che funzionano e portano avanti un lavoro focalizzato; anche se la Scuola Popolare non ne fa parte, e dunque non ne è informata, Ravizza comunica che esiste anche una rete nazionale delle scuole della seconda opportunità, a cui aderisce la Fondazione "Sicomoro".

In conclusione, Ravizza esprime la sua preoccupazione per tre punti in particolare:

- la mancanza di «un'anagrafe unica degli studenti»; come ricorda Ravizza, lo stesso Comitato ONU, a p. 139 del libro sopra citato, raccomanda all'Italia di:
  - (a) accelerare l'integrazione dell'anagrafe nazionale e delle anagrafi regionali degli studenti, per individuare tutti i minorenni in età di obbligo scolastico che non frequentano la scuola, non sono in formazione professionale né in apprendistato;
- la mancanza, nel libro e nelle discussioni all'interno della rete CRC, di un tema che Ravizza considera fondamentale, ovvero «il problema del consumo di sostanze tra i giovani», per il quale il network non è riuscito a ottenere alcuna raccomandazione da parte del Comitato ONU che presiede il monitoraggio;
- la mancanza di una discussione intorno al tema dell'inclusione scolastica di coloro che non sono «adatti a stare dentro la classe»; se da una parte «abbiamo abolito le classi speciali in favore dell'inclusione per i bambini disabili», dall'altra non è stato affrontato il problema di quelli che «non ci stanno dentro», i quali vengono spesso riuniti, appunto, in «classi speciali»; Ravizza allora si chiede:

Giuridicamente, che soluzioni pensiamo? Come ci siamo arrivati lì, che pezzo abbiamo perso, quando per uno abbiamo deciso così e per gli altri, cosa abbiamo pensato per includere gli altri? A quelli lì abbiamo pensato di dargli questo e agli altri cosa abbiamo pensato di dargli?

Partendo dal presupposto che:

30 mq, 20 mq con 30 persone dentro non va mica bene per tutti. Non c'è un altro... e 6 ore a guardare delle lettere e un quaderno non vanno bene per tutti, c'è chi ce la fa e c'è chi proprio non ce la può fare in nessun modo. [...] 30 persone in una classe è troppo [...] hanno un funzionamento spazio-tempo diverso, diverso, proprio diverso.

Ravizza crede che «abbia una sua motivazione» fare scuola con questi ragazzi al di fuori delle mura scolastiche, in uno spazio terzo, anziché dentro la scuola, dove la costituzione di classi separate richiama il modello delle classi speciali; si tratta però di un tema che non ha «ancora risolto», su cui si ripropone di riflettere in futuro.

### **8.3 Il punto di vista del Responsabile del Comune di Monza, Michele Varin<sup>32</sup>**

Michele Varin lavora a stretto contatto con la Scuola Popolare dal 2007, quando è passato a lavorare nel Settore Istruzione del Comune, in particolare presso l'Ufficio Orientamento e Formazione. Quest'ultimo, oltre a gestire i rapporti con la Scuola Popolare e fornirle un supporto economico, si occupa principalmente di organizzare (tramite un'associazione) e pagare «interventi di mediazione linguistica e culturale» all'interno delle scuole; per quanto riguarda invece gli interventi «a favore delle scuole da fuori scuola», l'Ufficio amministra:

- 5 centri di animazione socio-educativa, nati «per gemmazione dei CAG», destinati a circa 250 ragazze e ragazzi dagli 11 ai 16 anni;
- interventi di scolastica, con educatori a sostegno della classe, ma sporadici, perché «il grosso della scolastica è gestito dal Servizio Sociale, come ovunque»;
- interventi di sostegno al mondo del doposcuola, incluse le realtà degli oratori;
- campus estivi di orientamento verso la scuola superiore.

Parlando della Scuola Popolare, Varin sottolinea l'importanza che riveste, nel rapporto con le scuole di provenienza degli studenti, anche l'aspetto formale, ossia la sottoscrizione a inizio anno di una «lettera di accordo» tra la Scuola Popolare e i Dirigenti scolastici delle scuole coinvolte (ovvero quelle da cui provengono le ragazze e i ragazzi scelti per svolgere il percorso), in cui viene ribadita la «piena titolarità della scuola di provenienza sul percorso di quel ragazzo». È questo un aspetto «al quale teniamo molto per vari motivi, professionali e anche di mandato», terminato il quale «il rapporto di collaborazione sul singolo studente riguarda gli operatori della Scuola Popolare e il docente referente», anche se Varin si riserva di fare «verifiche continue su come va il gruppo e come vanno alcune situazioni» alle quali si aggiunge «un monitoraggio a fine anno, che parte, banalmente, dal successo scolastico».

---

<sup>32</sup> Le considerazioni di Michele Varin sono riconducibili alla sua storia personale e professionale e non sono in alcun modo rappresentative dell'Amministrazione Comunale di Monza.

È stato inoltre portato avanti un lavoro sui «criteri di accesso», che sono progressivamente divenuti meno rigidi aprendosi così a più bisogni e includendo anche situazioni non legate strettamente alla condizione di “pluribocciatura”:

[...] abbiamo lavorato parecchio in questi anni sui criteri di accesso, chiamiamoli così, nel senso che siamo passati da una formulazione, ma anche piuttosto rigida, per cui, insomma, devono essere studenti di terza, sostanzialmente pluribocciati. In realtà poi si è visto che il bisogno poteva essere anche di persone un po' più giovani. So che poi negli ultimi anni ci è capitato anche di far entrare a Scuola Popolare ragazzi iscritti alla prima, che però magari era il secondo, il terzo anno che la facevano, piuttosto che di seconda, con modalità diverse, nel senso che poi la frequenza, sapete, può essere part-time, può essere full time. Raramente si finisce in un anno solo se sono piccoli, quindi a maggior di solito un biennio.

L'Ufficio stabilisce ogni anno circa 10 posti a disposizione, 12 se si includono 2 part-time; alla base di tutto questo lavoro c'è l'idea di uno studente

[...] per il quale gli sforzi messi in campo dalla scuola non sono sufficienti, ma c'è bisogno di qualche cosa di differente... che non può accadere dentro le mura di quella scuola, non o non solo dentro le mura di quella scuola.

È sì capitato che una scuola abbia segnalato uno studente solo per «limitare una situazione di criticità che riguardava la classe», «per alleggerire proprio il clima classe»:

[...] ho in mente uno studente, che a scuola ci andava peraltro, era anche stato bocciato, ma ci andava tutti i giorni. Il problema, che era uno che aveva dei bisogni di contenimento, cioè il problema non era l'apprendimento, anche se fosse, lo avevano bocciato una volta, e neanche che fosse disperso nella scuola, ci andava; il problema che questo si arrampicava sui muri ed era una miccia incendiaria... Nelle relazioni all'interno della classe, insomma. Allora lì secondo me sarebbe stato più opportuno tenerlo lì, con un solido supporto dentro la classe. Non era possibile farlo per vari motivi... C'era anche una pressione molto forte, se non ricordo male, da parte delle altre famiglie.

ma generalmente le situazioni segnalate mediante scheda all'attenzione del Comune e della Scuola interessano condizioni di «povertà educativa, di povertà socio-familiare».

Il Comune avvia quindi con la Scuola Popolare, e dove possibile con alcune scuole, un lavoro di co-progettazione, mantenendo sempre «un livello importante di comunicazione» e non assumendo «un atteggiamento di delega in negativo, tipo “vi diamo i soldi, prendete gli utenti, fate quel che dovete fare”». Anche se Varin non vede direttamente le ragazze e i ragazzi scelti come beneficiari del servizio, quando il gruppo è stato costituito si incontra per discuterne con gli operatori della Scuola Popolare, coinvolgendo anche un gruppo di docenti e Dirigenti e talvolta esaminando anche i singoli casi. La Scuola Popolare è per lui una scuola della seconda opportunità, dove per seconda opportunità intende

[...] l'opportunità di stare dentro un percorso formativo con una strumentazione differente da quella della scuola... chiamiamola tradizionale. Questo può voler dire stare dentro la scuola, nel senso come... pensata come mura scolastiche, ma anche come docenti della

scuola, provando a fare alcune cose in maniera differente. Mhmm... Cosa sulla quale c'è, c'è tanto da lavorare ancora. Oppure può essere in certe situazioni fuori dalle mura della scuola, in altri orari, oppure in altri orari dentro la scuola, con altre persone che ci lavorano con approcci diversi da quello della docenza. Sono state fatte delle sper... sperimentazione è una parola grossa, perché poi non è un grande esperimento, perché è una vita che si fanno, situazioni in cui c'era una figura educativa e il docente che collaboravano in attività pomeridiane con esiti variegati per vari motivi. Insomma, però era su progetti e non c'è mai stata una gran continuità. Quella è una frontiera da continuare a esplorare.

Emerge dunque la necessità di portare avanti modalità di fare scuola “in modo differente” che non si limitino a progettualità isolate ed estemporanee, ma che divengano veri e propri servizi da curare con continuità, sia dentro che fuori le mura scolastiche. Varin è convinto che, nonostante la «faticaccia» che comporta, «far lavorare insieme educatori e docenti» sia «uno strumento di una potenza incredibile, di crescita per tutti e due», sicuramente per la Primaria e la Secondaria di I grado, ma probabilmente anche per la Secondaria di II grado.

Interrogato sul tema, Varin afferma che l'opinione secondo la quale la Scuola Popolare sarebbe una “scuola-ghetto” è «minoritaria»: se da una parte può capitare che una famiglia si opponga all'entrata nella Scuola (ma non più di una famiglia all'anno, dice), dall'altra, in genere, questa opportunità è colta senza resistenza. Anzi, poiché la scuola secondaria non ha «in mente la questione di includere persone con percorsi scolastici difficoltosi», afferma che «ci vorrebbe una Scuola Popolare per il biennio delle superiori», una «scuola dal basso» che guardi oltre i «progetti discontinui» che si realizzano nella formazione professionale e che anche il Settore Istruzione finanzia. A tal proposito, Varin torna quindi a parlare della necessità di una «collaborazione più forte tra educatore e docenti» da attuare specialmente «dentro la scuola», magari con un solido coordinamento psico-pedagogico.

In generale, nel corso dell'intervista, Varin auspica di:

- avere un «sistema strutturato di monitoraggio» che segua il percorso degli studenti della Scuola Popolare anche dopo il conseguimento della licenza, considerato che spesso «si disperdono al primo o al secondo anno della formazione professionale»; si tratterebbe però di un lavoro dispendioso in termini di energia e tempo, nonché molto complesso, perché il Comune non ha titolarità sulle scuole superiori:

[...] c'è un flusso di dati continuo sulla storia scolastica di ogni studente. Questo flusso di dati... come se fosse un tubo che parte da... dalla scuola in cui questo sta, passa dagli Uffici Scolastici Regionali... E va a finire a Roma al Ministero;

- costruire una solida alleanza tra educatori professionali e docenti, perché «laddove funziona» può sortire «risultati educativi fortissimi»;

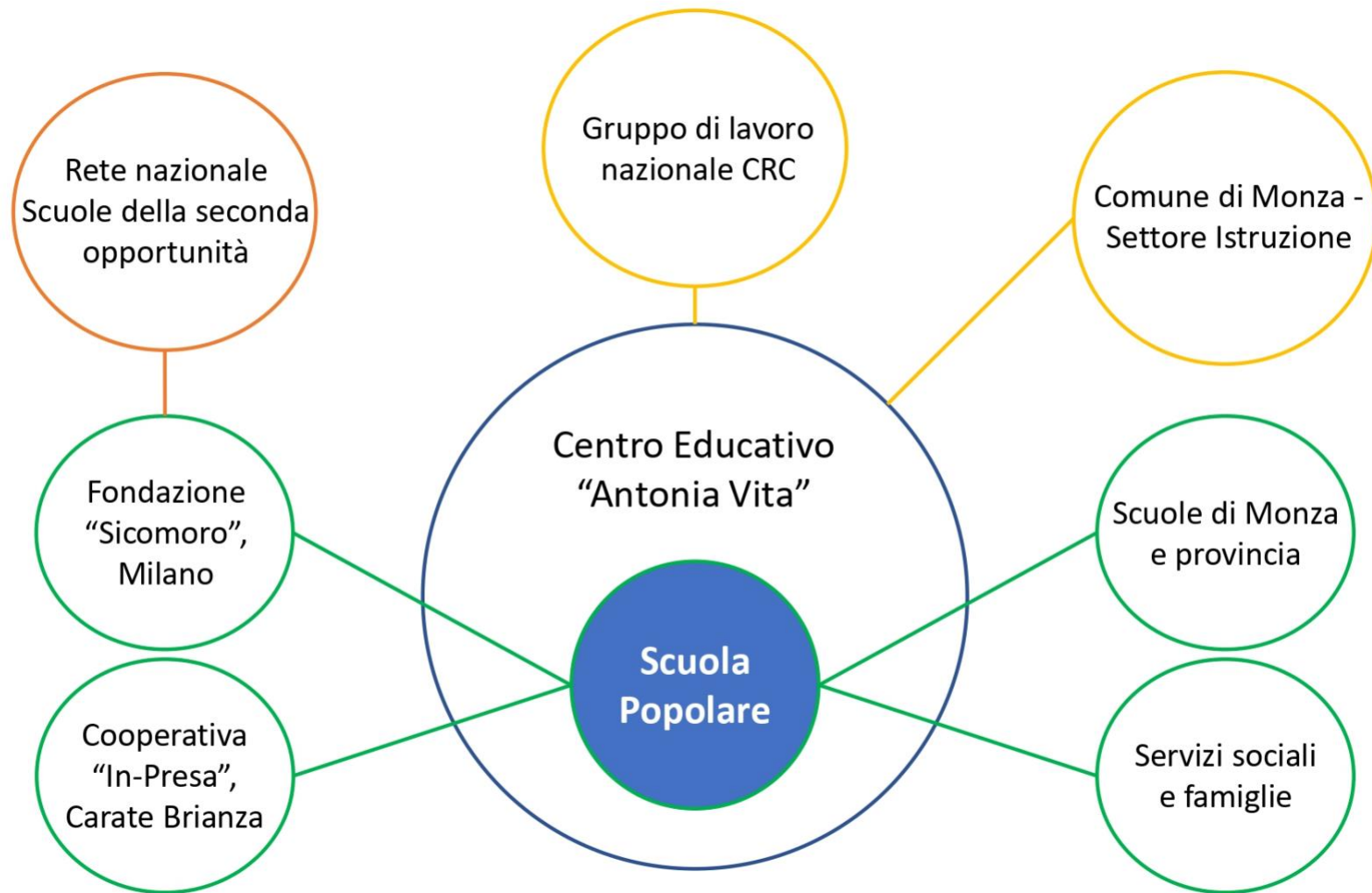


Fig. 10. Mappa sull'ecosistema della Scuola Popolare così come risulta dalle interviste a Simona Ravizza e Michele Varin.

- potenziare la formazione linguistica a supporto di adolescenti neo-arrivati in Italia e con background migratorio, per i quali «è un momento disgraziato per cambiare mondo» e che magari non sono tutti «poveri dal punto educativo e formativo»;
- implementare i percorsi di orientamento e ri-orientamento a favore soprattutto di famiglie di origine non italiana, spesso abituate a «sistemi scolastici fatti in maniera diversa» e per le quali il nostro sistema risulta «complicatissimo».

#### **8.4 Il punto di vista del Direttore della Fondazione “Sicomoro” di Milano, Simone Poli, e del Dirigente dell’IC “Arcadia” di Milano, Gianpaolo Bovio**

La Fondazione “Sicomoro per l’Istruzione” nasce nel 2012 sulla scorta dell’esperienza del progetto “Scuola Popolare I Care”, il quale è stato realizzato a partire dal 2001 nel quartiere Gratosoglio di Milano su modello della Scuola Popolare dell’Associazione “Antonia Vita” di Monza, che quindi costituisce il nucleo originario delle esperienze popolari e di seconda opportunità diffuse nel territorio di Milano e Monza. Come ricorda Simone Poli, il Padre Barnabita che ha fondato negli anni ’90 la Scuola di Monza, Eugenio Brambilla (si veda § 6.2), è infatti l’attuale Presidente della Fondazione e il Dirigente delle scuole della seconda opportunità di Milano e Lodi. La Fondazione nasce quindi al fine di «incubare l’esperienza, renderla un modello e renderla economicamente sostenibile e replicabile dal punto di vista amministrativo e normativo», traslando l’esperienza popolare, che ne è «l’ispirazione» e «il principio», verso il modello europeo della *second chance*, a cui dal 2014 la Fondazione si rifa esplicitamente anche a livello statutario. Parlando di scuola della seconda occasione, e non di scuola popolare, la Fondazione intende richiamarsi a un preciso modello così da rendere l’esperienza «intellegibile dal sistema», collocata «dal punto di vista normativo».

L’IC “Arcadia” di Milano, di cui Gianpaolo Bovio è Dirigente, ha accolto al suo interno la prima scuola della seconda occasione istituita dalla Fondazione e attualmente è capofila di una rete sulla seconda opportunità che comprende 11 Istituti Comprensivi, che «hanno aderito a un protocollo di intesa formalizzato» con “Sicomoro”. Si tratta di un «accordo di scopo» che discende da un protocollo di intesa firmato tra Fondazione, Ufficio Scolastico Regionale e Comune di Milano, grazie al quale le scuole della seconda opportunità gestite dalla Fondazione possono usufruire di insegnanti “distaccati” (si veda anche l’intervista a Ravizza) e di un supporto economico (da parte del Comune). A seconda del bisogno, ogni anno ciascuno degli 11 Istituti può segnalare gli studenti che vorrebbe fossero accolti dalle scuole della seconda opportunità “Sicomoro I Care”; e attivata la segnalazione, ogni scuola coinvolta sottoscrive con “Sicomoro” «un accordo di un anno che disciplina l’invio di quel

singolo ragazzo». Come afferma Poli, alla base vi è un principio secondo il quale «non è il privato che risolve il problema», bensì è l'ente pubblico che si potenzia e «si raffina anche grazie a un ente privato e riesce a dare una risposta che normalmente non sarebbe riuscita a dare». Come ricordato anche da Ravizza, Poli sottolinea poi che tale rete partecipa anche a un network più ampio, una rete nazionale della seconda opportunità, che include diverse realtà italiane diffuse su tutto il territorio del Paese:

Non so se sapete... c'è una rete, c'è una costituente diciamo, se si riuscirà a costituire una sorta di tavolo delle scuole della seconda opportunità in Italia, c'è Torino, c'è Padova, c'è Napoli, c'è Saronno, c'è molto... c'è Milano, c'è... c'è Bari. Esperienze straordinariamente differenti tra loro, alcune ancora centrate solamente sul volontariato, altre che partono dal principio che devono risolvere il problema della scuola pubblica, altri invece ritengono... E poi io e Giampaolo rappresentiamo, credo, una visione molto diversa, il fatto che siamo qua in due, pubblico e privato.

A detta di Poli, la seconda opportunità è un tentativo di «riscolarizzare», «ricostruire il fondamento motivazionale di autostima tale per cui il ragazzo poi prosegua gli studi»; non significa, secondo lui, «una chance di serie B», «una chance meno importante, per gli scarti, per i rifiuti», come alcuni, con i quali ci sono stati accesi dibattiti, intendono. Bovio afferma che azioni di seconda opportunità sono state messe in atto anche direttamente dalla scuola stessa, senza il contributo della Fondazione: ad esempio sono state istituite delle frequenze ridotte oppure alcuni studenti sono stati seguiti da educatori appositamente pagati. A detta di Bovio, l'istituzione della scuola media unica, «che era partita come scuola inclusiva», ha «creato uno standard educativo basato su materie di insegnamento» il quale ha penalizzato alcuni studenti, bravissimi magari, invece, «a smontarci un motore». La seconda occasione è allora a suo dire «necessaria» per rilevare «alcune potenzialità dei ragazzi» che nelle scuole «non vengono neanche indagate», se non in specifici progetti che però hanno un inizio e una fine («La nostra è una scuola inclusiva, però io non ce l'ho l'insegnante che mi insegna a intagliare il legno. Posso farlo come progetto, però non... non ce l'ho...»).

Nelle osservazioni gli studenti dimostrano a più riprese di mancare di autostima. In O1 UC dice: «Io non dico mai niente di interessante...» e in O15 MC e LR rispettivamente dicono: «Sono un'idiota...», «Sono handicappato...».

Il «principio fondante» delle scuole “Sicomoro I Care”, come dice Poli, è «fare scuola». Per questo motivo, la Fondazione cerca di lavorare solo con ragazze e ragazzi alfabetizzati in italiano, «perché per fare scuola, hai bisogno del linguaggio, se non hai il linguaggio non puoi far scuola» (Poli). Per riscolarizzare è quindi necessario il sistema-scuola:

Se il mio obiettivo è riscolarizzare, devo fargli fare un'esperienza di successo. Dove? In una scuola. Quindi il muro-scuola, l'insegnante-scuola, il fatto che oggi siamo arrivati ad avere

stabilmente insegnanti distaccati, non ci sono più i volontari... ma non perché i volontari sono antipatici, perché i volontari fanno un'altra cosa; la scuola in Italia la fa il Ministero della Pubblica Istruzione e quindi gli impiegati dipendenti della Pubblica Istruzione.

Una volta inseriti a settembre/ottobre, la Fondazione fornisce ai docenti (che sono per la maggior parte precari) anche un corso di formazione, sia collaborando con l'Università sia usufruendo delle risorse interne alla Fondazione stessa, come gli educatori professionali e lo psicologo. L'ideale sarebbe poter attingere non dalle graduatorie provinciali, ma da una graduatoria ad hoc, stilata magari al termine di un corso sulla seconda opportunità in grado di rilasciare una specifica abilitazione, in modo tale da riuscire ad avere docenti motivati e formati. Poli sottolinea anche la necessità di potersi avvalere di un turnover di almeno tre anni, per assicurare continuità e riuscire a mettere a frutto l'esperienza:

Se tu metti un tuo dipendente che lavora nella prima opportunità... lo mandi a formarsi gratuitamente per la seconda, a fare un'esperienza di tre anni nella seconda opportunità, e poi con quel bagaglio, con quello sguardo, con quelle sensibilità, prende e torna nella prima. E abbiamo chiuso il cerchio: la prima e la seconda opportunità, progressivamente in una visione prospettica, diventano l'opportunità, non c'è prima o seconda.

Altra caratteristica del modello, secondo Bovio, «è quella del prendersi cura», che passa anche «dal fatto di avere delle risorse che sono finalizzate al prendersi cura»:

Quindi vuol dire: tu non porti una giustificazione, io ti telefono; tu vieni in ritardo a scuola e io ti telefono; tu non fai un compito e ti metto, ti incontro, ti convoco. Tutta una serie di cose che... primo, avendocene meno, e secondo, avendo del personale appositamente, diciamo, finalizzato a questo, sì finalizzato... con delle competenze specifiche.

Se, come dice Poli, «l'insegnante si cura di tutti gli aspetti didattici», l'educatore

[...] è quello che ha lo sguardo che va, noi diciamo alle volte dal banco, guarda con un'altra prospettiva il medesimo oggetto/soggetto. Ovviamente dal banco fino al letto del ragazzo, perché il letto? Perché è il luogo dove molti ragazzi rimangono la mattina, non a caso dico il letto, perché quelli dispersi realmente restano lì perché non c'è nessuno...

Inoltre, sono gli educatori che «hanno cura del materiale dei ragazzi», in modo particolare del «quadernone» che ogni alunno costruisce progressivamente durante l'anno, il quale ha anche «una funzione simbolica profonda». Ogni insegnante ha un'ora di co-progettazione obbligatoria alla settimana con l'educatore; quest'ultimo partecipa ciclicamente ai Consigli di Classe, si avvale di una supervisione psicologica (fatta sempre in gruppo) e una volta al mese prende parte agli incontri dell'équipe educativa. Data la sua funzione, dice Bovio, la figura dell'educatore di classe «dovrebbe essere introdotta anche nella scuola» e dovrebbe essere, aggiunge Poli, una figura «che interagisce e che potenzia la figura del docente».

La didattica, che all'occorrenza può essere portata avanti anche dall'educatore, prevede la realizzazione di laboratori, dove per "laboratorio" Poli intende un «metodo» che ha «un

prima, un durante e un dopo», perché «Le tre cose messe insieme fanno il laboratorio, se no è un'altra roba». I laboratori sono inseriti in una programmazione «per unità didattiche» interdisciplinari; alcuni variano ogni anno, mentre altri sono sempre fissi, come:

- l'esperienza all'estero di tre o quattro giorni in una capitale europea, che costituisce il laboratorio principale e «viene preparata in alcune fasi specifiche»;
- gli incontri con professionisti nei loro luoghi di lavoro, «con una logica di allargare il repertorio di modelli professionali a cui possono attingere, per pensare a se stessi nel futuro».

In conclusione, Poli e Bovio auspicano di:

- creare una scuola di formazione stabile, sia per i Dirigenti che per i docenti;
- far valutare il modello sul lungo periodo, per delinearne meglio le caratteristiche e analizzarne l'impatto sulle ragazze e sui ragazzi a breve e lungo termine;
- riuscire a monitorare il percorso degli studenti anche dopo, durante il biennio della scuola superiore, al fine di capire «se ho operato bene, se ho orientato bene», se le ragazze e i ragazzi «hanno avuto successo».

## **8.5 Il punto di vista di educatori, insegnanti e Dirigenti**

L'analisi delle interviste fatte con educatori, insegnanti e Dirigenti ha portato a individuare un totale di 397 codici, da cui la codifica assiale ha evinto 18 macro-categorie, suddivise a loro volta in sotto-categorie per un totale di 157. Sono state estratte 525 citazioni in tutto. La categoria che ricorre maggiormente è quella relativa alle “Rappresentazioni della Scuola Popolare”, con una percentuale del 9,71%; seguono, in ordine decrescente:

- “Concetto di inclusione” (9,5%);
- “Didattica nella Scuola Popolare” (7,22%);
- “Educazione nella Scuola Popolare” (6,84%);
- “Funzionamento del lavoro di rete” (6,46%);
- “Desideri sulla Scuola Popolare” (5,13%);
- “Bisogni di educatori / docenti” (4,94%);
- “Fragilità della scuola a livello strutturale” (4,57%);
- “Profilo del volontario” (3,8%);
- “Strumenti per l'inclusione” (3,8%);
- “Critiche alla Scuola Popolare” (3,61%);
- “Fragilità legata alla condizione del soggetto” (3,61%);

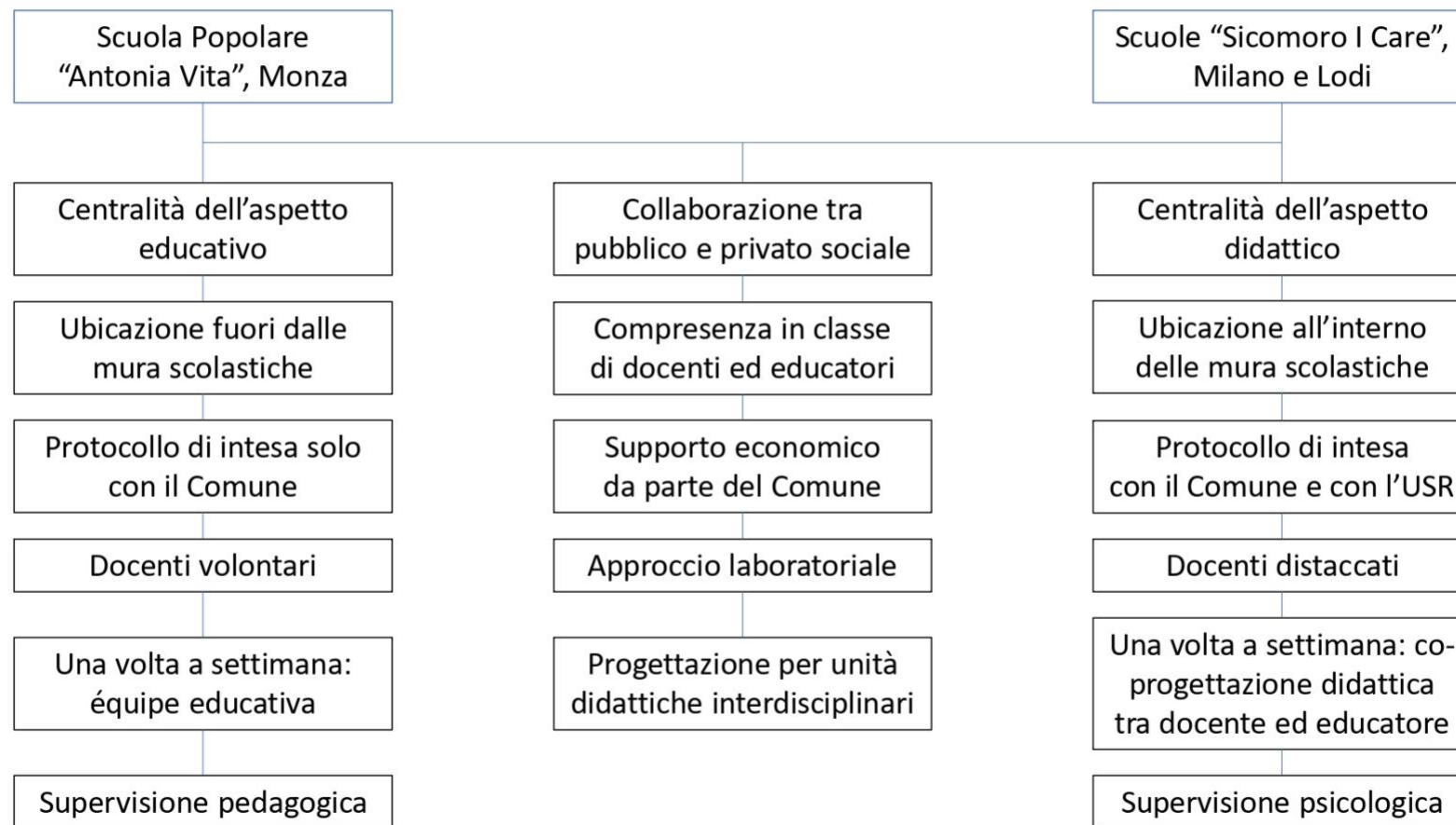


Fig. 11. Mappa sulle uguaglianze e differenze tra la Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza e le Scuole "Sicomoro I Care" di Milano e Lodi.

- “Profilo dell’educatore” (3,61%);
- “Percezione del ruolo professionale nella Scuola Popolare” (2,66%);
- “Fragilità della condizione familiare” (2,28%);
- “Fragilità come mancanza” (2,28%);
- “Desideri sulla scuola in generale” (1,71%);
- “Funzione della scuola” (0,76%).

Categorie	Sotto-categorie	N. di citazioni e % sul parziale	% sul totale (=525)
Bisogni di educatori / docenti	Fare esperienze diversificate	3 (11,53%)	0,57%
	Formazione insegnanti	7 (26,92%)	1,33%
	Lavorare in équipe multidisciplinari	2 (7,69%)	0,38%
	Maggiore confronto	2 (7,69%)	0,38%
	Maggiore conoscenza reciproca	1 (3,85%)	0,19%
	Maggiore entusiasmo	2 (7,69%)	0,38%
	Rete con gli operatori sanitari	1 (3,85%)	0,19%
	Riconoscimento	1 (3,85%)	0,19%
	Selezione del personale da parte del Dirigente	1 (3,85%)	0,19%
	Supporto economico	1 (3,85%)	0,19%
	Tempo a disposizione	5 (19,23%)	0,95%
	<b>Tot.</b>	<b>26</b>	<b>4,94%</b>
Concetto di inclusione	Accettazione	6 (12%)	1,14%
	Accoglienza	4 (8%)	0,76%
	Apertura	3 (6%)	0,57%
	Attenzione al singolo	5 (10%)	0,95%
	Concetto paradossale	6 (12%)	1,14%
	Entrare dall’altra parte	1 (2%)	0,19%
	Fatica	2 (4%)	0,38%
	Guardare senza pregiudizi	2 (4%)	0,38%
	Portare dentro	1 (2%)	0,19%

	Ragionare in termini di potenzialità e funzionamento	2 (4%)	0,38%
	Relazione	4 (8%)	0,76%
	Rispetto	2 (4%)	0,38%
	Scoprire nell'altro il bene / una fiammella	2 (4%)	0,38%
	Sentirsi a proprio agio	4 (8%)	0,76%
	Uguaglianza	6 (12%)	1,14%
	<b>Tot.</b>	<b>50</b>	<b>9,5%</b>
Critiche alla S.P.	Disorganizzazione	2 (10,53%)	0,38%
	Informalità / Permissività	4 (21,05%)	0,76%
	Problemi di tempo / orario	3 (15,79%)	0,57%
	Problemi relativi ai docenti volontari	4 (21,05%)	0,76%
	Problemi relativi all'équipe	3 (15,79%)	0,57%
	Problemi relativi alle scuole di provenienza	3 (15,79%)	0,57%
	<b>Tot.</b>	<b>19</b>	<b>3,61%</b>
Desideri sulla scuola in generale	Scuola come fare comune	1 (11,11%)	0,19%
	Scuola meno nozionistica	2 (22,22%)	0,38%
	Scuola più "rotonda"	2 (22,22%)	0,38%
	Studio della filosofia	4 (44,45%)	0,76%
	<b>Tot.</b>	<b>9</b>	<b>1,71%</b>
Desideri sulla S.P.	Maggiore coinvolgimento delle famiglie	2 (7,41%)	0,38%
	Maggiore considerazione	1 (3,7%)	0,19%
	Più posti	1 (3,7%)	0,19%
	Più strumenti pedagogici	3 (11,11%)	0,57%
	Relativi ai docenti volontari	5 (18,53%)	0,95%

	Relativi all'équipe educativa	6 (22,22%)	1,14%
	Relativi all'offerta educativa e didattica	9 (33,33%)	1,71%
	<b>Tot.</b>	<b>27</b>	<b>5,13%</b>
Didattica nella S.P.	Accoglienza dei diversi stili di apprendimento	2 (5,26%)	0,38%
	Approccio laboratoriale	6 (15,78%)	1,14%
	Approccio semplice	4 (10,52%)	0,76%
	Competenze	3 (7,89%)	0,57%
	Contatto fisico e visivo	1 (2,63%)	0,19%
	Creatività	3 (7,89%)	0,57%
	Curiosità	3 (7,89%)	0,57%
	Gioco	2 (5,26%)	0,38%
	Individualizzazione / Personalizzazione	8 (21,1%)	1,52%
	vs Programma scolastico	3 (7,89%)	0,57%
	Recupero	3 (7,89%)	0,57%
	<b>Tot.</b>	<b>38</b>	<b>7,22%</b>
Educazione nella S.P.	Ascolto / Comunicazione	2 (5,56%)	0,38%
	Azione	2 (5,56%)	0,38%
	Bellezza	4 (11,10%)	0,76%
	Competenze di vita	3 (8,32%)	0,57%
	Creatività / Sapersi reinventare	3 (8,32%)	0,57%
	Dare valore all'individualità	2 (5,56%)	0,38%
	Esempio / Guida	2 (5,56%)	0,38%
	Parità	2 (5,56%)	0,38%
	Patto	2 (5,56%)	0,38%
	Pazienza	3 (8,32%)	0,57%
	Ponte	1 (2,78%)	0,19%
	Progettualità	1 (2,78%)	0,19%
	Rispetto	2 (5,56%)	0,38%

	Salvare il ragazzo	1 (2,78%)	0,19%
	Scambio reciproco	2 (5,56%)	0,38%
	Sguardo non giudicante	2 (5,56%)	0,38%
	Suscitare interesse	1 (2,78%)	0,19%
	Umiltà	1 (2,78%)	0,19%
	<b>Tot.</b>	<b>36</b>	<b>6,84%</b>
Fragilità come mancanza	Degli adulti	3 (25%)	0,57%
	Di appoggi	2 (16,67%)	0,38%
	Di intenzionalità educativa	2 (16,67%)	0,38%
	Di regole	1 (8,33%)	0,19%
	Di significato	1 (8,33%)	0,19%
	Di sintonia con docenti e compagni	1 (8,33%)	0,19%
	Di strumenti	1 (8,33%)	0,19%
	Nello sviluppo	1 (8,33%)	0,19%
	<b>Tot.</b>	<b>12</b>	<b>2,28%</b>
Fragilità della condizione familiare	Difficoltà economiche	2 (16,67%)	0,38%
	Difficoltà relazionali con la scuola	2 (16,67%)	0,38%
	Disorientamento delle famiglie straniere	1 (8,33%)	0,19%
	Mancanza di strumenti culturali	6 (50%)	1,14%
	Numerosità	1 (8,33%)	0,19%
	<b>Tot.</b>	<b>12</b>	<b>2,28%</b>
Fragilità della scuola a livello strutturale	Fragilità collettiva	1 (4,16%)	0,19%
	Fragilità del docente	19 (79,17%)	3,62%
	Fragilità delle risorse della scuola	3 (12,5%)	0,57%
	Numerosità delle classi	1 (4,17%)	0,19%
	<b>Tot.</b>	<b>24</b>	<b>4,57%</b>
Fragilità legata alla condizione del soggetto	Difficoltà a relazionarsi	4 (21,05%)	0,76%
	Difficoltà di apprendimento	3 (15,81%)	0,57%
	Fallimento personale	1 (5,26%)	0,19%

	Fragilità fisica	1 (5,26%)	0,19%
	Fragilità psicologica	4 (21,05%)	0,76%
	In generale	4 (21,05%)	0,76%
	Lacune	1 (5,26%)	0,19%
	Perdita di significato	1 (5,26%)	0,19%
	<b>Tot.</b>	<b>19</b>	<b>3,61%</b>
Funzionamento del lavoro di rete	Collaborazione positiva con il territorio	3 (8,83%)	0,57%
	Collaborazione positiva con le scuole	5 (14,71%)	0,95%
	Difficoltà generali	2 (5,88%)	0,38%
	Difficoltà relazionali con i servizi sociali	4 (11,76%)	0,76%
	Disinteresse delle scuole di provenienza	4 (11,76%)	0,76%
	Fare ognuno il proprio pezzo	2 (5,88%)	0,38%
	Importanza del coinvolgimento delle famiglie	5 (14,71%)	0,95%
	Importanza dell'impegno	1 (2,94%)	0,19%
	Importanza della collaborazione / progettazione comune	5 (14,71%)	0,95%
	Importanza della diplomazia	1 (2,94%)	0,19%
	Mancanza di una rete interna	2 (5,88%)	0,38%
	<b>Tot.</b>	<b>34</b>	<b>6,46%</b>
Funzione della scuola	Facilitazione	1 (25%)	0,19%
	Formazione alla cittadinanza	1 (25%)	0,19%
	Presidio istituzionale	1 (25%)	0,19%
	Strumento di valorizzazione	1 (25%)	0,19%
	<b>Tot.</b>	<b>4</b>	<b>0,76%</b>
Percezione del ruolo professionale nella S.P.	Autorevolezza	1 (7,14%)	0,19%
	Confusione	1 (7,14%)	0,19%

	Disponibilità	2 (14,29%)	0,38%
	Guida	1 (7,14%)	0,19%
	Non autorevolezza	1 (7,14%)	0,19%
	Non riconoscimento	2 (14,29%)	0,38%
	Parità	1 (7,14%)	0,19%
	Riconoscimento	5 (35,72%)	0,95%
	<b>Tot.</b>	<b>14</b>	<b>2,66%</b>
Profilo dell'educatore	Adattamento	2 (10,53%)	0,38%
	Altruismo	1 (5,26%)	0,19%
	Capacità organizzativa	2 (10,53%)	0,38%
	Comprensione	4 (21,05%)	0,76%
	Gestione della complessità	2 (10,53%)	0,38%
	Guardare oltre	1 (5,26%)	0,19%
	Incapacità di gestire il fallimento	1 (5,26%)	0,19%
	Pazienza	3 (15,79%)	0,57%
	Salvare il ragazzo	2 (10,53%)	0,38%
	Salvare il salvabile	1 (5,26%)	0,19%
	<b>Tot.</b>	<b>19</b>	<b>3,61%</b>
Profilo del volontario	Collaborazione	1 (5%)	0,19%
	Consapevolezza del proprio ruolo	2 (10%)	0,38%
	Difficoltà a coinvolgere	1 (5%)	0,19%
	Difficoltà sulla disciplina dei ragazzi	1 (5%)	0,19%
	Dissidi tra docenti / educatori	3 (15%)	0,57%
	Diversità di metodo tra docenti	1 (5%)	0,19%
	Improvvisazione	1 (5%)	0,19%
	Mancanza di sopportazione	4 (20%)	0,76%
	Mettersi a disposizione	4 (20%)	0,76%
	Sguardo non giudicante	2 (10%)	0,38%
	<b>Tot.</b>	<b>20</b>	<b>3,8%</b>

Rappresentazioni della S.P.	Alternativa / Diversa	6 (11,77%)	1,14%
	In continuo cambiamento	3 (5,88%)	0,57%
	Negative	16 (31,37%)	3,05%
	Non conosciuta	3 (5,88%)	0,57%
	Opinione contrastante	1 (1,96%)	0,19%
	Positive	22 (43,14%)	4,19%
	<b>Tot.</b>	<b>51</b>	<b>9,71%</b>
Strumenti per l'inclusione	Accostamento con il lavoro	1 (5%)	0,19%
	Adattamento alle esigenze dei ragazzi disabili	1 (5%)	0,19%
	Approccio laboratoriale	3 (15%)	0,57%
	Distribuzione random delle verifiche	1 (5%)	0,19%
	Formazione insegnanti	1 (5%)	0,19%
	Individualizzazione	6 (30%)	1,14%
	Insegnante / Educatore come punto di riferimento	1 (5%)	0,19%
	Interrogazioni programmate	1 (5%)	0,19%
	Lavoro in gruppo	2 (10%)	0,38%
	Metodologie attive	2 (10%)	0,38%
	Nuovo PEI su base ICF	1 (5%)	0,19%
	<b>Tot.</b>	<b>20</b>	<b>3,8%</b>

**Tab. 15.** Prospetto delle categorie relative all'analisi delle interviste a educatori, insegnanti e Dirigenti.

### 8.5.1 Rappresentazioni della Scuola Popolare

Dalle testimonianze del personale scolastico relative alla percezione della Scuola Popolare si evince una frattura tra chi lavora nell'ambiente scolastico e ha contatti quotidiani con la Scuola Popolare e chi, invece, guarda la Scuola dall'esterno, come i conoscenti dei docenti o le famiglie a cui viene proposto per la prima volta il servizio. Questi ultimi, che ne hanno sempre sentito parlare e non ne hanno esperienza diretta, tendono infatti a pensare che sia un «brutto contesto dove ci sono soltanto dei ragazzi difficili» (EA), oppure «la scuola che

frequentano, più che gli emarginati... a volte anche quelli che si credono, o qualcuno glielo fa credere, stupidi» (RR), ossia quella dove vanno «tutti i disgraziati» (D'Adda) e anche «gli stupidi e i delinquenti» (RU). Secondo gli operatori della Scuola, «l'utenza particolarmente compromessa che è stata inviata soprattutto negli ultimi anni» ha stigmatizzato il luogo in generale, il quale può essere frainteso ed essere quindi percepito come un «ghetto»:

Nel momento in cui, invece, magari si fa una conoscenza indiretta, penso che possa essere appunto fraintendibile; *soprattutto nel momento in cui, magari, si racconta di una Scuola Popolare che raccoglie tutti quei casi che nelle scuole statali non riescono a essere gestiti... non so, appunto, come dicevo prima, si ha la percezione di un ghetto. Effettivamente... se si racconta chi, qual è l'oggetto del progetto, e non gli scopi, non il motivo, penso che sia fraintendibile, appunto; infatti è un fraintendimento di sostanza, non è raccogliere casi estremi o i peggiori.* (LI)

oppure un «parcheggio», talvolta da parte delle stesse scuole, che in alcuni casi «scaricano» gli studenti perché «non li sanno gestire» o ne hanno «paura» (Bulzomi). A fronte di questi casi, però, molte scuole «te li affidano col cuore», perché sanno di non essere «in grado di aiutarli» e si rivolgono quindi alla Scuola Popolare come un'opportunità.

La Scuola Popolare è spesso associata, non solo dagli studenti ma anche dagli educatori e dai professori, al termine «aiuto»: se da una parte, infatti, le famiglie non sempre riescono a percepire la Scuola come una reale opportunità, arrivando ad accettare la proposta come un'«*estrema ratio*» (BR), dall'altra parte alcune di loro, una volta iniziato il percorso, ne sono invece «contentissime», arrivando a riconoscere di aver «bisogno di aiuto» (EA) e vedendo «per i figli l'opportunità di fare le medie... aiutati da qualcuno che è più capace di loro in questo singolo settore» (BR). In generale, infatti, nonostante alcune opinioni contrastanti, la Scuola Popolare sembra godere di una buona reputazione, «anche legata all'alto tasso di successo al termine del percorso» (D'Adda) e alimentata da coloro che l'hanno frequentata o che vi hanno a che fare più direttamente, come i docenti delle scuole di provenienza o gli operatori dei servizi sociali; è una Scuola «stimata come esperienza e come luogo» (CD) e percepita anche come vero e proprio esempio di inclusione:

[...] è un contesto inclusivo nel senso buono, almeno per la mia esperienza, perché ha degli obiettivi specifici e quindi è inclusiva proprio nel senso che... è delimitata, ma non con lo scopo di escludere qualcuno, ma con lo scopo di concentrarsi, di concentrare le energie e gli sforzi, l'attenzione eccetera su caratteristiche specifiche, cosa che invece una scuola più generica spesso dimostra di non essere in grado di fare. (LI)

[...] ho visto ragazzi, indipendentemente delle cose che conoscevano e che sapevano, ho visto andar via dalla scuola normale, tra virgolette, ragazzi tristi, non... mmmm... mi lasci... mi permetta il vocabolo, depressi, anche se non sono una tecn... una... diciamo, non è il mio campo, mi lancio, però ragazzi davvero che erano perflitti, si spalmavano sul banco sa, mezzo addormentati... Ti arrivano poi alla Scuola Popolare, quel giorno in cui li... magari non li vedi da mesi, quindi c'è anche la gioia di vedersi, *li vedi proprio con una postura, più sicura,*

*il sorriso più ampio... quindi, per me Scuola Popolare è l'esempio di successo, di inclusione... certamente hanno altri numeri rispetto a noi. (PC)*

Includere, dunque, significa anche «concentrare le energie e gli sforzi» per poter sopperire a quelle che vengono individuate come inadeguatezze e mancanze da parte delle scuole di provenienza; significa dare «un'accoglienza, un'accudimento, un'attenzione» che la scuola tradizionale non può assicurare «per mancanza di risorse» (NL: «se tu hai classi da ventisei e hai un'insegnante di sostegno dieci ore, cosa vuoi fare... in tutta la settimana»); vuol dire anche restituire motivazione e autoefficacia agli studenti, grazie soprattutto a un «rapporto numerico invertito» (PC) che permette di seguire con un lavoro quotidiano e mirato anche quelle «situazioni veramente problematiche» (NL).

La Scuola Popolare, quindi, «va oltre la scuola media classica» e «a livello educativo non si accontenta» (RR). Le scuole, come dice D'Adda, hanno consapevolezza del fatto che la Scuola Popolare costituisce un percorso «altro» rispetto a quello «istituzionale», che perciò necessita di un grado maggiore di libertà, soprattutto sul piano didattico:

*D'Adda: [...] le scuole medie sanno benissimo che il percorso nostro è totalmente altro rispetto al percorso curricolare, istituzionale. E, in qualche modo, non chiedono a noi lo sforzo di... cioè, ci spiegano che cosa dobbiamo... che cosa dobbiamo garantire, ma ci lasciano poi la libertà di... come dire, di costruire i nostri programmi, sui nostri...*

*Roncen: ...del come, insomma.*

*D'Adda: ...il nostro modello di percorso sul ragazzo e ci pensano loro poi a valorizzarlo, a dargli dignità di scuola... a riconoscergli dignità di scuola. Il presupposto fondamentale è che i ragazzi che vengono da noi spesso a scuola ormai non producevano più niente e le scuole con cui lavoriamo da tanto tempo, collaboriamo bene, non hanno bisogno, cioè... a loro basta questo, vedere che lo 0 diventa dov'è possibile 3, dov'è possibile 10, dov'è possibile 100. E... ci lasciano una grande libertà.*

Come afferma BR, docente volontario, la Scuola Popolare funziona «al rovescio» rispetto alle scuole di provenienza; anche un'altra docente volontaria, NU, la considera un vero e proprio «contesto scolastico alternativo», «non molto formale», «strutturato in maniera più flessibile»; essa è percepita come una realtà dinamica e in continuo cambiamento, specchio dell'avvicinarsi dei diversi operatori nel servizio:

*La Scuola Popolare non è però "la" Scuola Popolare... è l'educatore che la vive, perché quest'anno ci sono io, l'anno prossimo potrebbe esserci un'altra persona. Quindi la Scuola Popolare, che a livello generale è sempre la stessa cosa... ma poi dentro nel concreto si manifesta con il singolo educatore e cambia. (RR)*

*[...] è una scuola anche dinamica. Mi raccomando, la scuola... Vedi... mmmm... in una scuola normale, tu dai un insegnamento che va avanti magari anche per 5 anni col programma, poi te lo cambiano un pochino, ti mettono... invece noi vene... veniva cambiato di ora in ora! (MG)*

La flessibilità (oraria e didattica), la centralità dell'aspetto educativo grazie alla presenza fissa di educatori (sia di mattina sia di pomeriggio) e il minor numero di studenti per classe

sono dunque le caratteristiche principali che stimolano i docenti delle scuole ad affidare i propri alunni più in difficoltà alla Scuola Popolare, alla quale la totalità dei professori delle scuole di provenienza intervistati accorda favore e amicizia, esprimendo la propria volontà a continuare il rapporto anche in futuro. Secondo una docente, la Scuola Popolare veicola infatti un'idea diversa di scuola, che stimola gli studenti a proseguire nello studio:

Quindi, quando noi vediamo che questi ragazzini sono a rischio dispersione... *Noi pensiamo alla Scuola Popolare, perché può dare loro una visione diversa di scuola, più laboratoriale, più pratica, che quindi può far scattare in loro la voglia di continuare.* (SR)

### 8.5.2 *Inclusione*

Il concetto di inclusione così come declinato da educatori e docenti ha alla base la nozione di accoglienza e quella di adattamento: per molti di loro, infatti, una scuola inclusiva è una scuola accogliente verso «tutti i ragazzi senza discriminazioni e differenze» (LI); una scuola che valorizza l'individualità, prestando attenzione al singolo (dove, dice Bulzomì, «ognuno può essere quello che è senza vergognarsi»), ma senza che il singolo si senta “diverso” per questo dagli altri (perché, continua Bulzomì, «spesso i ragazzi si sentono esclusi quando si sentono diversi»); una realtà «ospitale» perché «capace di adattarsi a tutti i ragazzi» (IT), di accettare e comprendere «dove puoi arrivare e che cosa puoi dare» (NI), di dare rispetto e garantire a tutte e a tutti piena partecipazione. Il fondamento del concetto di inclusione è dunque la relazione (RU: «si parte dalla relazione, e una volta che c'è relazione si costruisce tutto»), condizione necessaria per «creare un contesto dove il ragazzo si senta a suo agio», che diventi «un luogo di condivisione, dove ci si può aprire e dove ci si deve aprire, e dove uno deve ritrovarsi e poi da lì costruire» (CD). È un cambiamento di paradigma, che parte dalle potenzialità insite nello studente stesso, concependo la scuola come strumento attivo di valorizzazione e non come strumento di selezione sociale:

La scuola deve includere, non deve selezionare i ragazzini, e quindi «Tu fuori, tu dentro». Ma invece deve proprio *rivoluzionare la prospettiva*. L'approccio deve cercare, deve andare alla ricerca, tramite *l'osservazione di ciò che il ragazzo possiede in sé*, quindi deve tirare fuori, deve... far emergere, deve quindi valorizzare nel momento in cui riconosce, non lo addita «Tu non sai questo», ma è un'altra prospettiva. «Tu sai queste cose, quindi costruiamo, partiamo da lì». Sempre, però, facendo presente che ci sono... che ci possono essere degli aspetti che possono essere migliorati: odi la matematica, però se non la odi la apprezzi, la riconosci, ne riconosci magari l'utilità. Ecco, non potrà mai diventare la tua compagna, però può esserti utile. Questo quindi, fusione in questo senso, *la scuola non più (meno male!) come strumento di selezione sociale, ma volta a valorizzare, a far emergere*, quindi... il potenziale che ha un ragazzo... qualsiasi ragazzo. (RA)

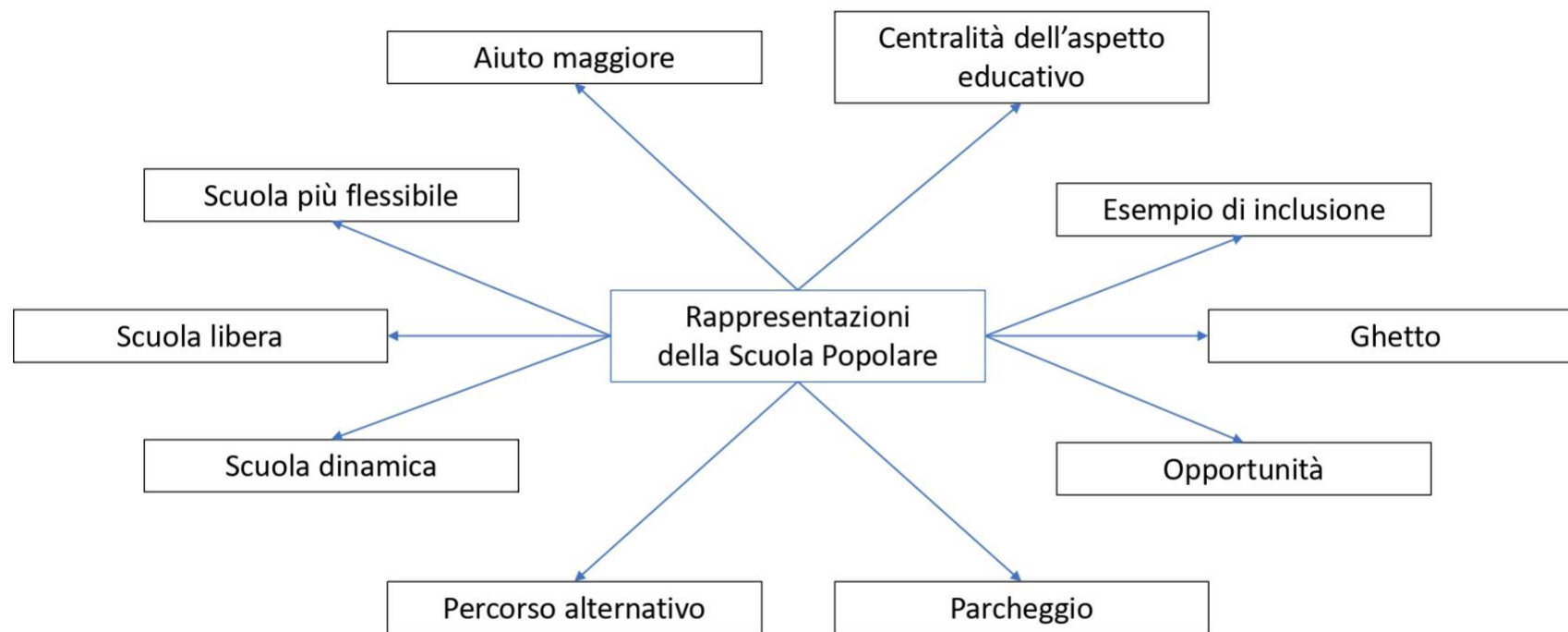


Fig. 12. Mappa sulla categoria delle rappresentazioni della Scuola Popolare di educatori e docenti.

Come afferma SI, «bisogna assolutamente», dunque, «instaurare un rapporto»: è questo il presupposto per poter «entrare dentro» e «riuscire a scoprire l'altro» (NR), «cercare il bene che c'è» (EA: «L'educatore e l'insegnante capace è quello che sa trovare qualcosa di buono, perché tutti ce l'abbiamo qualcosa di buono no?»), guardando l'altro «con il minor numero di pregiudizi» (OI) e ragionando in termini di potenzialità e funzionamento:

*Quel ragazzo ha un disturbo del linguaggio. Però quello che conta è che cosa sa fare! Quali sono le sue potenzialità! Quello che noi dobbiamo vedere di quel ragazzo è che cosa lui può fare, che cosa ci può dare... da lì dobbiamo partire, non dalla difficoltà. Poi ovvio, si dà... l'attenzione c'è, ma vediamo un po' cosa può fare questo ragazzo, quali sono le sue potenzialità? Lavoriamo su quello! (CL)*

L'inclusione si prefigge dunque di non perdere nessuno. Tale obiettivo, però, non deve significare “costringere dentro”, come l'etimologia del termine farebbe presupporre: anzi, includere vuol dire alle volte «dover scegliere di far fare a qualcuno un percorso non uguale agli altri» (D'Adda), «trovare un modo per offrire a tutti un percorso» (IT), anche se questo sembrerebbe tradire il concetto stesso di inclusione. Paradossalmente infatti, proponendo un percorso dedicato che dia attenzione all'individuo senza rinunciare alla dimensione del gruppo, la Scuola Popolare riesce a includere «chi si è sentito emarginato a scuola», ovvero chi a scuola viveva «in un clima di tensione, di presa in giro costante» (NU), dando a questi studenti la possibilità di sperimentare per la prima volta una vita scolastica serena:

*Inclusione è quando un alunno non solo riesce a partecipare con soddisfazione a quelle che sono le attività scolastiche, ma è ben inserito nella classe, ha buone relazioni con i docenti, oltre che con i compagni, e ha una vita scolastica, ma anche di relazione, serena. (RS)*

Poiché garantisce queste condizioni laddove la scuola di provenienza non riesce, la Scuola Popolare è perciò considerata da molti un esempio di inclusione, dove con questo termine si intende soprattutto la «necessità di far sentire il ragazzo in un contesto dov'è a suo agio e ha tutte le potenzialità per potersi esprimere e sviluppare l'interesse» (CD), all'interno di un «ambiente favorevole» che accolga e gestisca le problematiche (CL), dove ogni docente si preoccupa «di mettere a proprio agio l'alunno» (GC). Da questo punto di vista, includere significa dunque riconoscere i bisogni dello studente e cercare di metterlo nelle condizioni più favorevoli per essere aiutato, anche nel caso in cui queste condizioni non potessero in alcun modo essere trovate all'interno del contesto scolastico frequentato.

Dunque, come dice D'Adda, l'inclusione non per forza «è quella roba lì che ti costringo a stare dentro questa cosa, perché altrimenti non va bene». A ben vedere, inoltre, andrebbe rivisto anche l'uso del termine stesso, perché

*[...] la parola inclusività non è poi così positiva come si dice, nel senso che presuppone sempre che ci sia un qualcosa in cui essere inclusi, cioè ci sia un recinto in cui devono essere incluse più persone possibili, ma vuol dire che comunque c'è qualcosa al di fuori. Non mi ricordo dove l'ho sentita, ma*

questa cosa mi aveva colpito molto. [...] nel momento in cui si parla di contesti più ampi e quindi l'istruzione in generale, la cultura così deve essere inclusiva, in contesti più ampi mi fa un po' strano, perché *una cultura inclusiva, appunto, presuppone forse che qualcuno rimanga al di fuori*. Quindi non so se nella riflessione... Non sono arrivata a una conclusione precisa, però è un tema un po' ambiguo per quanto mi riguarda.

### 8.5.3 *Fragilità educativa*

La fragilità educativa viene intesa da educatori e insegnanti sia come fragilità dell'individuo derivante dalla condizione familiare, sia come fragilità intrinseca, legata al funzionamento e quindi alle caratteristiche del soggetto, sia come fragilità contestuale, ovvero della scuola in quanto struttura respingente e non accogliente. In particolare, la fragilità educativa viene accomunata al concetto di mancanza, sia come lacune accumulate nel corso del tempo sia in relazione alle figure adulte di riferimento e al ruolo che dovrebbero svolgere.

La fragilità della condizione familiare è imputata soprattutto alla mancanza di strumenti culturali «da trasmettere per costruire la personalità del ragazzo» (RA); la povertà culturale, dice BR, impedisce infatti «di capire il problema, figuriamoci se si tratta di risolverlo». Nel caso delle famiglie immigrate, oltre alle difficoltà economiche (come la difficoltà a trovare un lavoro stabile), si aggiunge un «comprensibile disorientamento» (BR), che, ad esempio, porta a non avere «una condizione di inclusione nel contesto territoriale» in cui la famiglia abita, con la conseguenza che i ragazzi, «abbandonati a vario titolo», «cercano a loro modo di costruirsi una modalità di relazione nel contesto territoriale e nella scuola mettendosi in evidenza, spesso in maniera negativa» (VN). Esistono poi «famiglie molto disagiate» che

[...] *non credono nella scuola e quindi nel processo educativo, non ci credono assolutamente! Per cui cosa fanno? Non mandano il ragazzino a scuola e non lo vediamo*, per dire, adesso io mi calo nella realtà di quello che io vedo ogni giorno... E non mandano il ragazzino a scuola. E quindi proprio una dispersione scolastica! *Questi ragazzini sono degli uccellini*, come dire, vengono una volta ogni quindici giorni, ogni venti giorni, e sono spaesati all'interno della classe, quindi non avviene più, cioè non c'è più quella... come ti posso dire? Integrazione per loro, vera e propria, ma si sentono veramente dei pesciolini fuori d'acqua e questo è veramente brutto, cioè lo vedi proprio in faccia, no? *Proprio lo vedi sul viso che sono spaesati, sono persi completamente, ma purtroppo questa è la loro realtà*. Questa è la loro... la loro vita, la vita che vivono all'interno di queste famiglie. Capito? Molto disagiate, molto. [...] Ne ho viste tante famiglie disagiate, *tanti bambini che veramente... chiedono aiuto, come dire, già... già dagli occhi*, ma te lo chiedono proprio. Quindi mhm, si appoggiano moltissimo in quel momento all'educatore che c'è lì in quel momento. Quindi... non so all'insegnante... e poi... piuttosto che all'adulto in generale che c'è in quel momento a scuola, ok? Per cui questo sì, lo... lo si percepisce. (CL)

Inizia quindi a emergere la categoria della fragilità come mancanza, in questo caso degli adulti di riferimento, la cui assenza fa sì che il ragazzo debba «crescere da solo» (EA). Tale condizione è spesso dovuta alla mancanza di un intento educativo o di una guida educativa

stabile (LI), di «un appoggio sociale e un appoggio anche della famiglia» (MG), di qualcosa a cui avere «la forza di aggrapparsi» (D'Adda), di quelle regole «che si imparano proprio da piccolino» (OI), di mezzi e strumenti (NU). Se da una parte alcuni intervistati imputano la fragilità ad alcune caratteristiche caratteriali, indipendenti dal contesto di riferimento:

*La fragilità [...] può dipendere anche solo dal ragazzino, dal fatto che comunque magari lui sia un ragazzino con un certo carattere, indipendentemente dal contesto familiare, sociale, di quartiere, scolastico, eccetera. (SI)*

dall'altra parte la maggior parte degli intervistati fa dipendere le fragilità del soggetto (come mancanze nello sviluppo, lacune di diversa natura accumulate nel corso del tempo, perdita di significato, alcune fragilità psicologiche e difficoltà relazionali) al contesto sociale in cui l'individuo è calato, solitamente un contesto «molto difficile» (EA) «che non li aiuta» (NU), caratterizzato dal disagio familiare, dove lo studente arriva «a cercare da sé le proprie leggi» (OI) e «fatica a fidarsi degli adulti», sempre più incoerenti (D'Adda). Nelle note, tra l'altro, osservo che (O1): «Come riveleranno alcune risposte, si tratta di ragazzi molto fragili con molte insicurezze, con la maschera da duri, che non accettano diversi aspetti del proprio corpo e della propria personalità»; e in O12 annoto che

*O12: RE mi fa tenerezza: è solo un bimbo cresciuto in una famiglia che non si occupa di lui, e in un mondo di adulti che lo ha fatto crescere allo sbaraglio senza dargli il supporto emotivo e scolastico che meriterebbe alla luce di una disabilità conclamata ma non certificata, e quindi invisibile.*

Le mancanze e gli abbandoni che costellano la fragilità delle ragazze e dei ragazzi, però, non sono correlati solo alle famiglie o al contesto sociale in senso lato: molti di coloro che sono stati intervistati, infatti, sostengono che la fragilità dello studente dipenda anche dalla fragilità del contesto scuola, a livello più sistemico e strutturale:

*La fragilità educativa è la difficoltà di mettersi in relazione corretta con una situazione difficile, per cui gli strumenti, anche... di competenza che ci sono nella scuola sono a loro volta fragili... le risorse della scuola statale son poche, della paritaria da una certa età in poi non ci son proprio dal punto di vista ufficiale e bisogna arrangiarsi, con famiglie... anche lì, di variabile intensità, cioè c'è chi capisce, chi affronta oppure chi rifiuta... Ecco la fragilità è un complesso, non è solo il bambino disabile. (BR)*

Nell'affrontare alcune situazioni problematiche, in cui è difficile intervenire, è l'insegnante stesso a sentirsi fragile (IT); il docente può non avere gli strumenti adeguati per aiutare lo studente e mancare esso stesso di educazione, ovvero di formazione specifica:

*Si è fragili da una parte all'altra, cioè il docente è molto più fragile dello studente, perché lo studente forse non è consapevole della sua fragilità, il docente, invece, è consapevole che dall'altra parte c'è una fragilità ed è ancora di più, perché non ha gli strumenti giusti per entrare in sintonia ad aiutare lo studente. (GN)*

*Per me la fragilità educativa è un problema dei docenti. [...] Penso che tanti docenti abbiano bisogno di essere educati... Quindi sono in una situazione di fragilità educativa e quindi commettono degli errori educativi che sono gli stessi che, per esempio, sono stati compiuti su di loro... li riutilizzano con gli studenti con cui si trovano ad avere a che fare. (NL)*

Secondo GN, la fragilità del docente si manifesta quando non trova «le parole appropriate, e dunque il linguaggio giusto, per entrare in sintonia con uno studente e metterlo a proprio agio, affinché possa finalmente cominciare ad apprendere». Fragilità, dunque, è anche non riuscire a trasmettere «ciò che vorresti passare» (RI), avere la sensazione di non poter fare nulla perché mancano gli strumenti, soprattutto per quanto riguarda l'aspetto educativo:

*Ci sono magari insegnanti che sanno tante cose, hanno tante conoscenze e tante competenze, però sul ruolo educativo... cioè vedo meno, cioè come se fosse una cosa importante magari a volte. Non è sempre così, però mi è capitato anche di incontrare questa situazione; per cui si fa fatica ad intervenire in certi casi e appunto *in alcune situazioni si pensa magari di non poter fare nulla, no?* Effettivamente, se ci sono situazioni difficili, è più difficile fare qualcosa e quindi bisogna trovare anche qualcuno che ti aiuti, cioè un supporto. (EA, insegnante)*

È proprio che la fragilità educativa, cioè il fatto che *mi sono sentita spesso inadeguata di fronte ai problemi che vengono posti*, perché sono sempre ragazzi molto problematici sotto tanti punti di vista. E quindi *ci vorrebbero forse più risorse, più forza e più presenza*. (SA, ex insegnante)

Sono quindi gli stessi insegnanti a sollevare la questione della preparazione dei docenti dal punto di vista educativo, ambito per il quale auspicano una formazione *ad hoc*. Non a caso, fra tutti gli intervistati è proprio un'educatrice che propone di declinare la fragilità in senso positivo, vedendovi una porta di ingresso e una potenzialità su cui lavorare:

*Per me la fragilità educativa è una potenzialità, nel senso che dove ci sono le pieghe, le pie... e le fragilità io entro. Perché le fragilità vanno riempite, accostandomi ai ragazzi, andando ad ascoltare quelle che sono le loro fragilità, chiedendo loro se sentono il bisogno di aiuto e se hanno voglia che ci si accosti a loro. *Quando vedi la fragilità eh... devi devi chiedere un po' il permesso, no?* Uno te lo fa vedere magari anche senza volerlo, per cui bisogna chiedere un po' il permesso. È una porta la fragilità. (Bulzomi)*

Significativo quanto mi chiedo nelle note osservative (O2): «Luca ha una scintilla: la vedo, la percepisco nei suoi occhi. Come farla uscire fuori?».

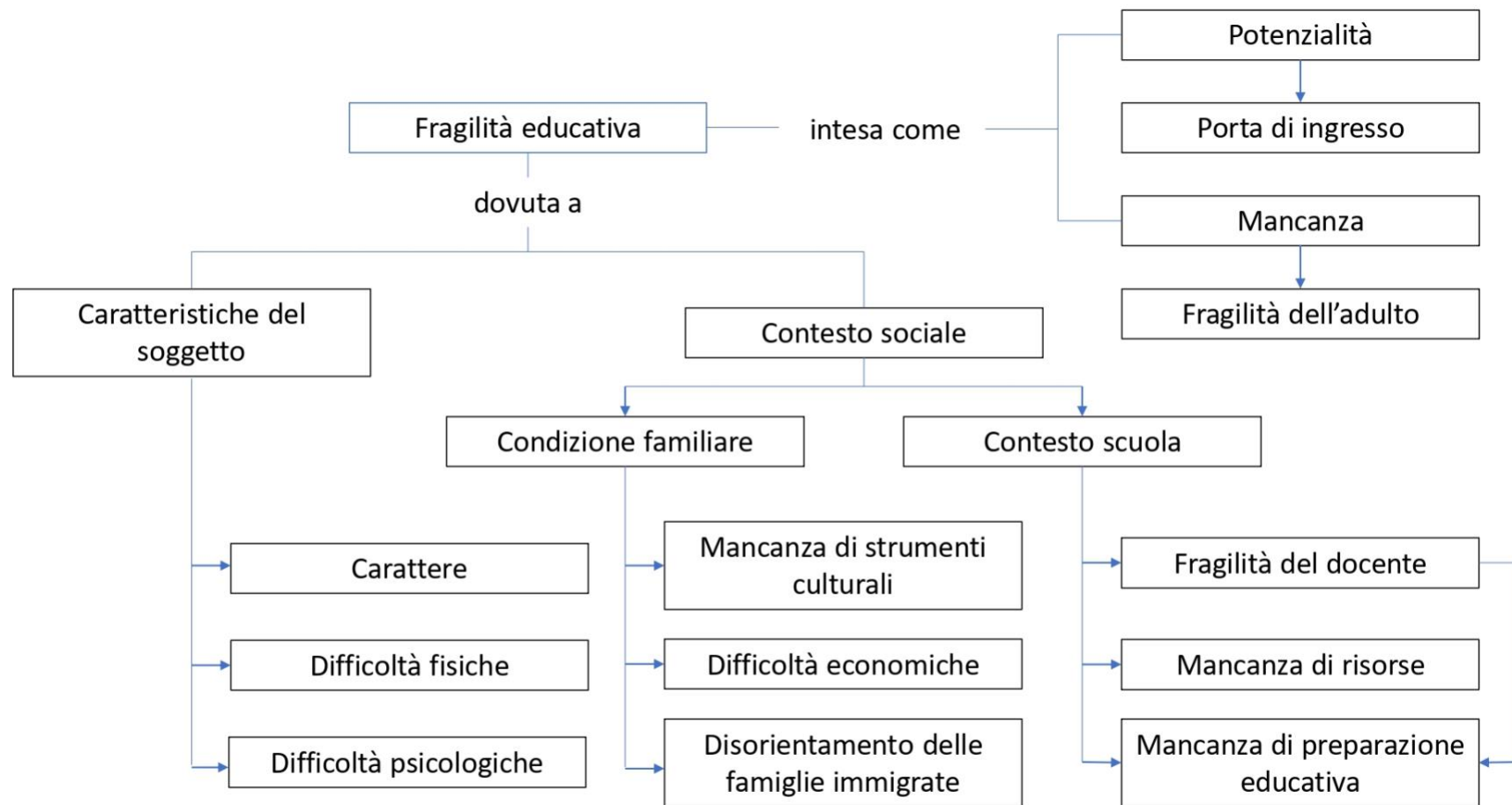


Fig. 13. Mappa sulla categoria della fragilità educativa secondo educatori e docenti.

#### 8.5.4 Educazione e didattica nella Scuola Popolare

Il confine tra educazione e didattica, all'interno della Scuola Popolare, è labile: gli educatori e gli insegnanti della Scuola, infatti, usano spesso gli stessi termini per definire uno o l'altro concetto, dimostrando così la presenza di una contaminazione che è caratteristica precipua di questo contesto. Il primo importante punto di contatto è senz'altro l'individualità, ossia «l'attenzione per loro come persone» (IT), che permette di instaurare una buona relazione educativa e quindi di lavorare con strumenti educativi e didattici «fatti su misura»:

Passare il messaggio (che spesso a scuola, secondo me, non mi viene dato) che *sei una persona e non sei un numero*. E quindi è l'*individualità*; è davvero far presente che sei tu, *ti vedo per quello che sei, per come sei, per i tuoi punti di forza, per i tuoi punti di debolezza*, ci si può lavorare e, quando il ragazzo si accorge che non è uno dei tanti, non è un numero, ma sono io, si mette anche in gioco in prima persona, *capisce che ha un valore*, che dipende soprattutto da lui. Trasmettere soprattutto questo messaggio è importantissimo ed è quello che i nostri ragazzi spesso non hanno presente, sono demotivati, non si interessano, anche per la modalità per cui vengono passati i contenuti e la possibilità davvero di giocare in prima persona, è il punto di svolta della relazione educativa qui a scuola. [...] *il punto di forza di Scuola Popolare è sempre stato questo, cioè il lavoro uno a uno o uno a due, che ti permette davvero di andare a lavorare con strumenti fatti su misura, proprio come se fosse un vestito cucito addosso per ogni ragazzo*, andando a colmare le lacune e a lavorare proprio su quelli che sono gli strumenti che devono fortificare. (RU)

O14: Ale propone di preparare ogni lezione come se fosse pensata per uno dei ragazzi, diversa ogni volta; l'idea è quella di spalmare le specificità su tutta la classe.

Si tratta di un «lavoro a misura dell'alunno; non degli alunni, ma dell'alunno», attraverso il quale valorizzare lo studente e metterlo al centro di una relazione educativa a lui dedicata, tale per cui non senta il bisogno di assumere comportamenti devianti come probabilmente farebbe, per attirare l'attenzione, «nella scuola abituale, nella scuola ordinaria»:

[...] *tu alla Scuola Popolare devi proprio... mhm... parlare con l'alunno, cioè la didattica è... dev'essere un abito su misura*, perché sennò, vedi il discorso fatto poco fa, sennò non funziona. Perché è quello che per loro non funziona nella scuola abituale, nella scuola ordinaria no, mhm? Tra l'altro, se loro si sentono valorizzati da una relazione educativa interessata a loro, non hanno bisogno di valorizzarsi in altri modi peggiori, che è il loro punto; sennò devono farsi vedere, devono farsi spazio nel... nel gruppo. *Se trovano affetto e attenzione, sono contenti così, sennò sgomitano nelle maniere anche peggiori*. (BR)

Riuscire a instaurare una relazione educativa è alla base tanto del concetto di educazione quanto del concetto di didattica, come mette in evidenza IT:

La prima cosa che mi viene in mente è *riuscire a creare così un rapporto con i ragazzi*, riuscire a entrare... in, in relazione con loro e perché, secondo me, soprattutto in una realtà come questa, se tu non riesci a creare relazione non puoi creare nessun tipo di... mhm... *non puoi comunque né trasmettere loro educazione...* Cioè, in termini generali, mhm... *Non puoi trasmettere dei, dei contenuti*, cioè, è tutto, mhm... diciamo, è un equilibrio che si basa tantissimo sulla capacità, sulla possibilità di entrare in relazione con loro...

Il minor numero di studenti per classe facilita l'instaurarsi di questa relazione, permettendo di incidere maggiormente «a livello individuale»:

*Avendo, poniamo, 2 studenti davanti anziché 25 hai proprio questa possibilità di entrare in relazione con loro con molta più facilità. E quindi questa cosa per me è sicuramente vincente rispetto a situazioni in cui tu, appunto, eri in una classe numerosa e quindi entri in relazione con un gruppo, che è diverso, assolutamente diverso. Molto, come dire... molto significativo anche creare la relazione col gruppo, però insomma è diverso, cioè è chiaro che magari in una situazione del genere tu puoi incidere di più a livello individuale. (II)*

Il secondo punto di contatto è rappresentato dalla curiosità e creatività, ovvero cercare «di portare a lezione cose sempre diverse» (CD). L'approccio educativo e didattico, infatti, si caratterizza per il tentativo costante di «suscitare l'interesse» anche ricorrendo a modalità percepite come non convenzionali, come quelle legate alla “teatralità”:

*Tentare di suscitare l'interesse e, in questo senso, ecco, una cosa che ho scoperto è che uno può essere la persona più colta del mondo, ma se con i ragazzi non fa un po' di teatro... non arriva a loro. Poi io ho insegnato sempre nella scuola media, e quindi era un'età di passaggio, e di... c'è voluto anche tanto teatro per catturare il loro interesse. [...] Non era teatro in questo senso... era spacciare per gioco quello che non era gioco, ma era istruzione, educazione. (GD)*

O10: Concetto di curiosità: come stimolarla (Carlo)? Ale: vorrebbe far acquisire ai ragazzi l'abilità di avere curiosità, di cercare e far domande, da portare a casa al di là della terza media.

dove un ruolo importante è rivestito dal «gioco» oppure dall'invenzione, attraverso cui «si apprende meglio» (CD). Nella Scuola Popolare la didattica è intimamente correlata al porsi domande di tipo educativo e richiede «grande fantasia», perché

*[...] i metodi scolastici, qui... funzionano poco con i ragazzi del liceo, figurati con questi ragazzi. Qui devi inventarti tutte le volte qualche cosa, devi dire... ecco, per... per far passare quel concetto... tu fai una lezione dove ci sono quindici concetti e devi dire: Ok, tiriamone fuori quattro, che sono quelli che servono didatticamente e per la crescita. E per la crescita loro. Questi quattro come li spiego al liceo? Ecco, e quali strumenti invece devo usare qui? Perché c'è sicuramente una differenza. Quindi ecco, la seconda cosa sono gli strumenti, l'invenzione degli strumenti. (BR)*

Durante le lezioni i docenti volontari ricorrono soprattutto all'uso di PowerPoint o video, cercando il più possibile «di evitare la classica lezione frontale» (LI); educatori e insegnanti ricorrono anche all'uso delle mappe, mentali e concettuali:

O1: Dopo l'intervallo, Carlo ripassa il percorso fatto sull'identità costruendo una mappa concettuale alla lavagna; Alessandra spiega la differenza tra mappa mentale (come quella che hanno fatto sulle regole) e mappa concettuale.

La creatività, inoltre, si esplica anche nella gestione delle situazioni, che devono trovare il docente “pronto”:

*Direi, non so se creatività o flessibilità, comunque il non farsi cogliere di sorpresa anche se si rimane spiazzati da una qualche risposta, un qualche argomento del ragazzo; l'essere comunque pronti,*

da un lato a non far vedere di non saper cosa fare e dall'altro effettivamente avere un modo per risolvere la situazione. Quindi non solo dare un'evidenza di saper gestire la situazione, ma effettivamente gestirla. [...] creatività e adattività in questo senso, nel senso di *avere idee, modi creativi di gestire le situazioni* anche dal punto di vista di come affrontare le lezioni. (LI)

La sfida è quella di «sapersi reinventare», soprattutto alla luce delle esigenze dell'altro:

*Allora resilienza, il sapersi reinventare è fondamentale, perché poi ogni ragazzo appunto è a sé, ha la sua storia i suoi vissuti e le sue conoscenze e le sue competenze. Ha le sue emozioni che giocano, in questo campo, un ruolo fondamentale e quindi resilienza, è quello che mi viene mente, come inventarsi anche sulla base dell'altro e di come si presenta.* (RU)

La didattica, in questo contesto, non è intesa soltanto come recupero di apprendimenti o della capacità di stare in un ambiente scolastico. Il terzo punto di contatto tra educazione e didattica che emerge è infatti l'acquisizione di competenze, intese come strategie che poi servono nella vita, attraverso un percorso che accresca autostima e autoefficacia:

*Didattica è non passare semplici contenuti come un se fosse un imbuto, perché sarebbero cose sterili che non hanno a che fare, ma è fornire strumenti, soprattutto legati alla vita pratica di tutti i giorni con cui si possono relazionare e scontrare. Così da far capire che la scuola è utile, ma proprio per questo motivo, non sono nozioni appiccate lì che oggi le so e domani non mi interessa, ma è costruire con il ragazzo un percorso tale che lo porti appunto ad *acquisire certe strategie che poi gli servono anche nella vita di tutti i giorni*, per inserirlo nel mondo del lavoro o piuttosto per reinserirlo nella scuola. Ci si augura di prendere un bagaglio di autostima, *fondamentalmente di autoefficacia* (RU)*

come gli strumenti che permetteranno loro «di capire cosa vogliono fare» (RR) e di gestire anche «determinate esperienze e determinate emozioni» (LI). In questo senso, nella Scuola Popolare la figura del docente è «consapevolmente anche educatore», una consapevolezza, continua LI, che servirebbe «anche nel mondo della scuola normale». Come dice Bulzomi, infatti, «queste due parti», educazione e didattica, «dovrebbero andare a braccetto, laddove non vanno a braccetto non c'è una buona scuola, no?».

La figura dell'educatore della Scuola Popolare è una figura paziente (RR: «un educatore che lavora in Scuola Popolare deve avere più pazienza di tanti altri educatori»):

*Pazienza, tanta pazienza, perché come abbiamo detto sono comunque ragazzi fragili e difficili allo stesso tempo, per cui, insomma, ci si deve scontrare con delle belle fatiche e *bisogna armarsi di santa pazienza, perché magari appunto non vengono, non sono presenti, arrivano in ritardo* in una giornata e cercano di negare, sfuggire in qualsiasi modo possibile.* (RU)

che «vede i ragazzi, vede i bisogni dei ragazzi, elabora un piano educativo» (D'Adda):

[...] a volte i ragazzi, quando cercano la mia presenza per... anche per avere delle conferme, rispetto: Sono stato bravo vero, me lo dici. Ecco, quello mi fa tanto piacere, perché secondo me anche riconoscono il fatto che gli si riconosca... sono... *sono visti*. Ecco, quando un ragazzo mi chiede o mi dice: Sono stato bravo, vero? Guarda, insomma, *vuol dire che si sentono visti e questo a loro fa piacere, quindi fa piacere anche a me.* (Bulzomi)

capace di tradurre all'esterno i bisogni delle ragazze e dei ragazzi, esercitando uno sguardo multiprospettico; è un educatore al quale è richiesto di saper «gestire una rete complessa»:

[...] deve essere capace di gestire, capace di *gestire una complessità*... perché, ecco, quello che v... il vantaggio è avere un obiettivo perseguibile, il problema è che poi per arrivare a questo ti rendi conto di dover *navigare in mezzo a... un, un, un mare di complessità, perché la rete è difficile*, per fare in modo che il ragazzo arrivi in fondo bene... (D'Adda)

di gestire bene i rapporti con la famiglia e la scuola e adattarsi «al progetto e al gruppo che ha davanti» (Bulzomi), aiutando lo studente, inoltre, a «trovare il proprio dosaggio di varie componenti» (D'Adda). Se da una parte l'educatore è colui che «afferra» e salva:

Io ho un'immagine nella testa in realtà: è come prendere una persona che sta annegando, non tuffarsi, ma prendere il braccio, metterlo dentro l'acqua, afferrarlo dai capelli, dal... dal colletto e tirarlo su di forza. E una volta che hai tirato su di forza, allora mi assicuro che sia vivo, lo copro con una coperta, e tutte queste cose. Però non vedo un educatore che si tuffa insieme a lui, *vedo un educatore che lo afferra e lo tira su di peso, di forza*. (RR)

dall'altra è anche colui che “sfonda”, davanti a cui non potersi nascondere:

Secondo me per alcuni è chiaro che se parlano con me non possono farsi... *non possono nascondersi dietro a un dito e fare finta di niente*, perché sanno che... vado oltre, che sfondo delle, delle... finestre, che se loro vogliono lasciare chiuse, insomma, non vengon da me. *Quando vengono da me è perché... sono disponibili allo sfondamento*, non so come dirti. (Bulzomi)

A fronte di uno scopo salvifico sotteso alle parole di alcuni educatori (RR: «l'educatore non perde mai l'obiettivo educativo di salvare il ragazzo e di dargli un futuro»), l'adulto di riferimento all'interno della Scuola è percepito come colui che cerca di «salvare il salvabile» (BR), dal punto di vista sia educativo che didattico. I docenti, più in particolare, esprimono dei dubbi circa il fatto che gli studenti guardino a loro come figure dotate di autorevolezza; di contro, però, pensano di essere percepiti come generosi, soprattutto disponibili, talvolta alla pari nel caso di volontari giovani. Si veda ad esempio il caso di IT (O15): «IT è paziente e pacata; rispiega quando necessario, con tono accogliente. Non alza mai la voce e gira tra i banchi il giusto, non scomponendosi mai (anche con ripetute parolacce e bestemmie)». Gli educatori, salvo in un caso:

Essendo giovane, essendo che magari alcune cose le posso anche condividere... *loro spesso confondono il mio ruolo*. [...] *Spesso confondono un po' il mio ruolo* e quindi tendono a... [sospiro]. Io sto incominciando a mettere dei paletti, sto incominciando a fargli capire che ci sono delle distanze e... in realtà, per come... cioè, ero convinto di riuscirci meno, invece ci sto riuscendo di più del previsto. Quindi le richieste sono diminuite tanto, i comportamenti sono diminuiti tanto, e quindi *io sto cominciando a vivere anche più serenamente il mio ruolo, perché viene capito, viene compreso*. Se prima doveva [un ragazzo] mandarmi un messaggio privato sul cellulare dicendomi «Guarda RR, questo quello...», adesso non lo fanno oppure se lo fanno mi chiedono cose di un certo tipo, cose che sono inerenti al mio ruolo. (RR)

percepiscono invece di avere autorevolezza, che il loro ruolo è riconosciuto dagli studenti, di essere anche delle guide, in quanto coniugano la comprensione della «parte più emotiva» con il fine di condurre il ragazzo a «portare a termine certi obiettivi scolastici» (RU).

Entrambi i profili, quello dell'educatore e quello dell'insegnante volontario, presentano infine delle criticità, *in primis* la presenza di dissidi interni, da una parte all'équipe educativa, che risente del fatto di essere quasi interamente nuova (per due componenti su tre è infatti il primo anno di lavoro presso la Scuola Popolare), dall'altra al corpo dei docenti, che è al suo interno molto variegato in quanto a metodi di insegnamento e a modalità di intendere il cosiddetto “programma” da far seguire agli studenti. Un esempio di contrasto interno è quello che vivono gli educatori al termine della pre-verifica di Storia, quando nella gestione della classe emergono stili educativi differenti che creano un clima di confusione e rottura:

O3: Alla fine della pre-verifica, Alessandra vuole parlare ma non riesce: c'è un tifo da stadio (LR e RE sembrano influire sul clima di classe). Quando ci riesce, cerca di comunicare le regole di un'eventuale didattica a distanza, ma il casino continua; TE dice di segnalarla già assente e aggiunge che lei la farà da dove vuole, anche sul letto e con la camera spenta.

Gli educatori sono in grande difficoltà e Alessandra è in silenzio e aspetta spazientita. Carlo parla ma ormai regna la confusione. I ragazzi se ne vanno e Alessandra parla a Carlo e a RR circa il fatto che hanno avuto stili differenti, che hanno lanciato messaggi discordanti; Carlo è perplesso e RR resta in silenzio. Intervengo per dare un punto di vista esterno: Alessandra, Carlo e RR hanno lanciato effettivamente messaggi discordanti, creando un clima di confusione, dove Alessandra ha assunto un ruolo da “cattiva” e Carlo da “buono” (ma RR? Resta in silenzio). Sottolineo che la modalità della pre-verifica (domande a risposta aperta e soprattutto chiusa) era troppo difficile rispetto alla modalità con cui solitamente fanno lezione: forse ci sarebbe bisogno di un bilanciamento nella didattica.

Carlo è forse troppo condizionato dalle sue esperienze passate in Scuola Popolare, perché dice spesso che negli anni passati ci sono state classi peggiori e che questa è fin troppo gestibile. Ma Alessandra non ha il pregresso e per lei quello che è successo oggi è un fallimento; secondo Carlo, invece, per i ragazzi è stata un'esperienza positiva. Finalmente parla RR: bisogna trovare un'intesa tra di noi, che è difficile da trovare ma non impossibile.

oppure le incomprensioni che emergono durante gli incontri di équipe educativa:

O9: Carlo: sta dicendo e chiedendo poco ad Ale perché la vede in affanno, con troppa roba da fare; spera che la sua ossessione per i dettagli (che Carlo reputa a volte positiva, ma a volte eccessiva) passi con il tempo. Carlo dichiara che a volte si dimentica proprio di dire le cose; non intende fare la zavorra: se non riesce più a dare qualcosa, può anche andarsene. Dice di essere al limite, soprattutto dal punto di vista emotivo: ormai ha uno sguardo disincantato. Carlo non riesce a stare dietro ad Ale. Per RR è molto difficile conciliare gli stili: Ale ha bisogno di sapere tutto costantemente, RR sente di vivere tutto più serenamente, forse anche perché ha un ruolo diverso rispetto ad Ale.

Nello specifico, per quanto riguarda i volontari, emergono poi queste problematiche:

- l'improvvisazione che caratterizza l'agire dei docenti che, prima di essere volontari presso la Scuola Popolare, non avevano mai svolto attività di docenza nelle scuole (BC: «per cui mi sono... avventurato, improvvisando un po'»);
- la difficoltà di “agganciare” e poi gestire gli studenti quando non sono coinvolti e trascinano con sé, di conseguenza, anche i compagni:

*A volte mi capitano alcuni casi dove arrivano in classe dei ragazzi, tutto tranne che cercare di essere coinvolti e, purtroppo, più cerchi di agganciarli più alla fine non... al punto che a volte li fai sbottare. [...] D'altro canto, a me mi rode un sacco quando c'è poi arroganza, ma soprattutto quando coinvolgono altri ragazzi! [...] è la roba che mi dà più rogne... cioè, avere poco coinvolgimento da parte di uno, è un peccato. Ancora molto di più, poi mi... lo trovo quando poi aggancia anche altri. (CD);*

- la percezione, da parte degli educatori, che alcuni docenti non riescano nell'intento di sopportare alcuni comportamenti degli studenti o dinamiche da loro innescate:

*Una delle cose che mi sono chiesto tantissimo [...] è come mai certi volontari che, per antonomasia, scelgono volontariamente di fare certe cose, poi non riescano non a gestirle, ma a sopportarle. Gestirle è un'altra questione: c'è chi è bravo, c'è chi ce la fa e chi non ce la fa. [...] alcuni sono storici, sono datati, lo sanno benissimo, magari hanno fatto supporto un scolastico in presenza e poi non riescono a sopportare certe dinamiche. Quindi secondo me il volontario qui dentro deve anche tener conto che, più che per forza arrivare necessariamente all'obiettivo, prima c'è la sopportazione del percorso, e non tutti i volontari sono in grado di farlo. (RR);*

*A volte qualcuno fa fatica ad essere paziente e a capire certi, magari alcuni atteggiamenti e comportamenti di qualcuno. La cosa che spesso irrita – ma da una parte, come è giusto anche che sia – è quando fanno ritardo o non si presentano... la vivono, tanti, come una mancanza di rispetto nei loro confronti. No, perché sono qui per te. Su cui ci sarebbe da discutere, nel senso che se stai facendo volontariato lo stai facendo più per te e poi la situazione la si conosce. Per cui quello su cui faticano un po' è la disciplina, secondo me fanno fatica anche a capire un po' come giocare, perché si sono qui per farti lezione e quindi sono l'adulto responsabile, però c'è anche la parte educativa... Quindi, quanto posso giocare? Come posso giocare e quanto mi compete? (RU)*

O12: Carlo mi dice anche che l'ultimo laboratorio di L. [docente di arte] è stato un disastro: L., infatti, ha risposto alle provocazioni dei ragazzi, soprattutto a quelle di LR, innescando un meccanismo a catena. Carlo ci tiene a sottolineare (quasi sulla difensiva) che lui, benché oggi si sia lasciato sfuggire qualche parolaccia, non arriva mai a rispondere alle loro provocazioni.

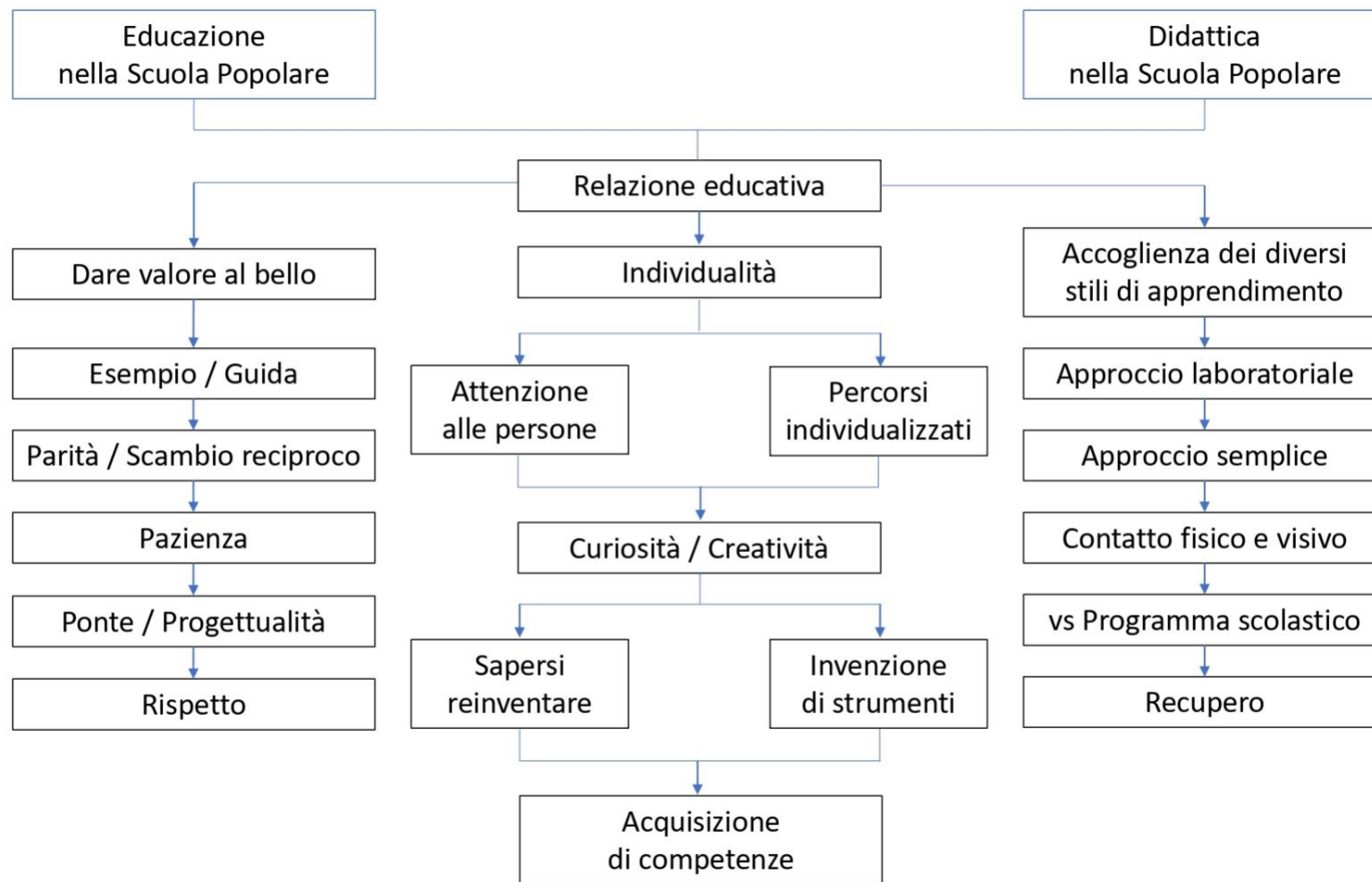


Fig. 14. Mappa sulle categorie di educazione e didattica secondo educatori e docenti.

### 8.5.5 Funzionamento del lavoro di rete

Le parole cardine dei discorsi sul funzionamento del lavoro di rete sono collaborazione e coinvolgimento, su quattro fronti: internamente, ovvero tra educatori e docenti volontari; con le scuole di provenienza; con le famiglie; e con i servizi sociali e sanitari.

Per quanto riguarda la rete interna alla Scuola, nonostante le criticità riscontrate (si veda § 8.5.4), tutti gli intervistati manifestano un alto grado di soddisfazione, auspicando, però, un maggiore confronto, in particolar modo tra docenti volontari (si veda § 8.5.7). Il rischio che questi ultimi rilevano è lo stesso osservato nelle scuole in cui lavoravano prima di fare attività di volontariato presso la Scuola Popolare, ossia quello di non promuovere «tavoli di lavoro» che permettano di «tirare le fila insieme», dal momento che

*Bisogna veramente lavorare, progettare insieme, perché poi sennò ognuno fa il suo piccolo progetto e poi si mettono insieme. Quindi secondo me è un po' il limite... può essere questo e tante volte... Io capisco che per carenza di, proprio di... personale, è una carenza di... mhmh... difficoltà anche degli operatori... Fare anche questo tipo di, diciamo, di, di attività, cioè ci sono tanti problemi, quindi non è che io sto dicendo che, che, come dire, non, non c'è la volontà, ma alcune volte può non essere uno, non... non ci sono le condizioni.*

Più variabile, invece, il lavoro di rete con le scuole di provenienza, perché «con le scuole in realtà dipende tanto da con chi ci si interfaccia»:

*Ci sono professori e Consigli di Classe che danno carta bianca e seguono ragazzo a distanza, ma comunque sia fanno sentire la loro presenza per non far passare il messaggio al ragazzo che è stato scaricato, detto brutalmente, ma che è un percorso pensato per lui. Queste sono ovviamente le relazioni di rete migliori, quando si riesce a collaborare; ci sono quelli che invece abbandonano completamente il "pacco", dimenticandosi del ragazzo finché non va a bussare alla porta. (RU)*

Da una parte con alcune scuole «il lavoro di rete funziona molto bene», perché «hanno in mente» lo studente, lo affidano alla Scuola facendose anche loro carico (BR), e quindi non concepiscono quest'ultima come un luogo in cui «scaricare un problema» (sempre BR). In altri casi, invece, si assiste a un parziale o anche totale disinteresse da parte delle scuole, e il rapporto risente di una «ricerca di contatto unilaterale» da parte della Scuola Popolare:

*La Scuola Popolare è molto più interessata a mantenerlo [il contatto], più che altro è costante, perché dalle scuole esterne arrivano stimoli, però spesso non è tanto sul ragazzo come sta andando, se è migliorato da quando frequenta la Scuola Popolare, è peggiorato, eccetera. Ha esigenze diverse... Spesso la scuola esterna semplicemente manda il programma del quadrimestre: «Questo qui è il programma ridotto dell'alunno Tal dei Tali». (LI).*

O2: Alessandra e Carlo stanno chiamando, dopo esserseli divisi, gli insegnanti dei ragazzi in vista del loro primo rientro a scuola di restituzione. La relazione con questi insegnanti non è sempre semplice e loro sono abbastanza provati. Chiamano in vivavoce l'insegnante di riferimento di LR (che non vuole assolutamente accoglierlo di nuovo a scuola) e capisco quanto gli equilibri siano delicati, da gestire molto attentamente.

In questi casi la Scuola Popolare cerca di tessere una collaborazione «almeno sugli obiettivi finali», in quanto il coinvolgimento non è «sempre di tutti gli insegnanti di un Consiglio di Classe e di tutti i Consigli di Classe», ma varia, appunto, a seconda della scuola aderente al progetto (D'Adda). Quando gli insegnanti delle scuole di provenienza non capiscono, e si pongono nei confronti della Scuola come «burocrati» interessati al «come», noncuranti del lavoro che occorre svolgere con i ragazzi al di là dei «semplici contenuti», bisogna ricorrere a mediazione e diplomazia, parole chiave nel rapporto con le scuole:

E poi ci sono quelli che diventano anche magari pretenziosi, per cui si dimenticano di non essere magari riusciti loro a raggiungere determinati obiettivi, e *pretendono che questo sia il punto di svolta, dimenticandosi che probabilmente, se ci sono delle problematiche, da qualche parte bisogna andare a lavorare, non sono i semplici contenuti* che appiccichi e che poi rivoluzionano la vita. E poi li sta anche tanto alla sensibilità delle persone, come sempre. Perciò *ci si trova lavorare con un bel insieme di casi e di eventi, ecco, che ti possono spianare un po' la strada perché capiscono e altri che magari sono molto burocrati.* [...] si lavora per cercare di mantenere il tutto in equilibrio. [...] *Mediazione e diplomazia*, ecco altre parole. Mediazione e diplomazia. (RU)

A tal proposito, appare significativo quanto annoto in un'osservazione sull'atteggiamento dei professori delle scuole di provenienza durante le interrogazioni agli studenti svolte online (O5): «Mi sembra che i professori fingano solo disponibilità e comprensione...».

Per avere un buon funzionamento del lavoro di rete, tutti gli intervistati dichiarano poi quanto sia determinante la collaborazione con le famiglie, le quali sono perciò considerate «una priorità» (IT) e «parte integrante del lavoro di rete» (Bulzomi). Al di là delle resistenze iniziali che la famiglia può manifestare (si veda § 8.5.1), il rapporto con i genitori è ritenuto incostante, altalenante, dipendente dalle singole condizioni familiari con le quali ci si trova a interfacciarsi (RU: «c'è la famiglia che, insomma, è collaborante e quella che è più assente, quella che è più presente, quella che è più delegante, quella che è a giusta distanza»):

Con le famiglie dipende, allora... anche lì, *in realtà c'è una storia lunga e travagliata con le famiglie.* E... abbiamo vissuto anni bellissimi in cui si riusciva a fare di tutto, dal gruppo genitori, le feste con i genitori, le famiglie presenti, ad anni in cui era impensabile invece, cioè bisogna fare finta che non ci fossero le famiglie, cioè lavorare esclusivamente sul, sul ragazzo, perché la famiglia era soltanto la fonte delle sofferenze, delle... [sospiro]. E in realtà poi, *in realtà gli anni normali tengono dentro un po' le due dinamiche*, cioè famiglie che investono tanto, che collaborano, che ci sono, che sono... che chiedono aiuto... e famiglie che invece: «Sì sì, te lo mando, va bene, perché poi almeno così il servizio sociale non mi rompe le s\*\*\*\*\*, ma non provare a mettere il naso nelle mie cose». (D'Adda)

Un punto critico è invece il rapporto con i servizi sociali: gli educatori segnalano infatti una collaborazione generalmente difficile e in proposito riportano alcuni esempi, nei quali l'assistente sociale «non vede le stesse cose che vedi tu o non ti interpella, non ti ascolta o dà poco valore alla tua esperienza di educatore» (Bulzomi) o si percepisce nettamente che

il servizio non ha «ben presente le situazioni» ed è «deficitario da certi punti di vista» (RU).

Risulta infatti che

[...] *il lavoro di rete è molto complicato con i servizi sociali territoriali*, che sicuramente saranno oberati di lavoro e sicuramente l'aspetto economico sarà disastroso, però *spesso sembra quasi di avvertire che non siano davvero pensati, questi ragazzi*. E quindi, insomma, entra in gioco quel tasto dolente, che non solo affatica il lavoro concreto, ma porta a quel peso emotivo che incide poi parecchio. (RU)

In generale, come emerge dalle osservazioni relative ai ricevimenti, la Scuola Popolare cerca di organizzare periodicamente degli incontri insieme a genitori ed eventuali assistenti sociali ed educatori domiciliari, anche se non sempre tutte le parti si presentano.

#### 8.5.6 Critiche alla Scuola Popolare

Nel corso delle interviste educatori e insegnanti rilevano alcune criticità che riguardano la Scuola Popolare, a partire da quelle relative al contesto in senso lato, giudicato da NU «un po' troppo informale» e non funzionale al reinserimento della ragazza o del ragazzo in un contesto scolastico «ufficiale», che invece non è così «permissivo»:

[...] *si viene a creare quel contesto un po'... a mio parere un po' troppo informale*, un po' troppo... di nicchia! Mhmm... *in cui si perde un po' il contatto con la realtà e il contatto con quello che dovrebbe essere la scuola*, perché dopo la Scuola Popolare i ragazzi o smettono di andare a scuola o dovranno reinserirsi in un contesto ufficiale, e lì... non so... non so come... come la prenderanno, se saranno in grado di adattarsi. E quindi un po' rimettersi sui binari giusti. *Troppo, troppo abituati a un contesto... sì inclusivo, anche forse un po' permissivo...* Eh, sarà difficile reinserirli in una scuola formale.

Come abbiamo visto, gli stessi studenti percepiscono la difficoltà del futuro reinserimento (si veda § 8.1.3), ammettendo che non sarà facile, dopo aver vissuto l'esperienza popolare, fare ritorno in un contesto di scuola più tradizionale. In linea con quanto afferma NU, OI percepisce una progressiva «assenza di regole», che ostacola il lavoro didattico.

Per quanto riguarda più nello specifico l'équipe educativa, considerata la mole di lavoro da svolgere, Bulzomì ritiene che sia sotto organico: infatti, «saremmo tutti più tranquilli e sereni a essere di più». La carenza di risorse (economiche e quindi umane) implica poi una mancanza di tempo a disposizione degli operatori che condiziona il lavoro educativo («Ho la sensazione che qui non si abbia mai il tempo di fare una discussione educativa», Bulzomì dice), ma anche quello didattico, dal momento che una docente volontaria, NI, afferma di aver bisogno di più «tempo scuola», a contatto con gli studenti. Questo porta, a detta degli educatori, a ritmi troppo serrati e a un eccessivo prolungamento dell'orario lavorativo, che copre l'intera giornata, fino a sera, non lasciando spazio ad altre attività. L'incremento delle

risorse permetterebbe inoltre di accogliere nella Scuola Popolare più studenti, poiché «son troppo pochi i ragazzi su cui agiamo» (Bulzomi): «la cosa che sento dire tanto è che ci son pochi posti, troppo pochi rispetto alle realtà che... di cui c'è bisogno» (NL).

#### 8.5.7 *Desideri e bisogni*

L'équipe educativa – i cui componenti, come abbiamo detto, si trovano per la prima volta a lavorare insieme – auspica di acquisire con il tempo una maggiore armonia al suo interno, attraverso una maggiore condivisione soprattutto degli strumenti pedagogici, che valutano ancora carenti e sui quali pensano di aver bisogno di una formazione specifica. Il desiderio di fondo è quello di riuscire ad avere più tempo a disposizione, in modo che l'équipe non debba «semplicemente occuparsi dell'aspetto organizzativo», ma riesca ad «andare a fondo delle cose» (RR), approfondendo anche la «conoscenza reciproca», perché «sono educatori nuovi, sono coordinamenti diversi, ci si è conosciuti così e quindi bisogna trovare il giusto equilibrio di convivenza e di esistenza e progettualità» (RU).

I docenti volontari auspicano invece che si organizzino più riunioni collegiali, che siano attivati i Consigli di Classe e che, in generale, ci sia tra loro un maggiore confronto, al fine di conoscersi meglio reciprocamente e condividere gli obiettivi didattici, così che ciascuno non faccia soltanto «il suo pezzetto» ignorando il lavoro degli altri:

Diciamo che appena arrivata ho percepito più... non so come dire, una facilità a relazionarsi con gli educatori e anche... la possibilità di incontrarli spesso... *Molto meno con gli altri, diciamo, volontari, colleghi, a tal punto che poi su un po' richiesta di alcuni di noi hanno iniziato a, a fare delle riunioni un po' collegiali*, cioè come fossero dei colleghi, che è anche per conoscersi, perché comunque sì, ognuno fa il suo pezzetto... Però insomma, *ci deve essere una... così, una conoscenza reciproca e la condivisione di obiettivi*. Perché sennò, perché sennò diventa una cosa così... proprio tra un po' individuale. (IT)

I volontari esprimono inoltre l'esigenza di riprendere le formazioni che la Scuola Popolare erogava in presenza al suo personale, interrotte a causa della diffusione della pandemia:

Sicuramente le riunioni che dicevo prima, in presenza, a me farebbero tanta differenza, perché spesso le formazioni... essendo Scuola Popolare con un gruppo di volontari giovani dell'Associazione, che è in generale non solo Scuola Popolare, lì si fanno molti *incontri di formazione proprio su come gestire le emozioni, come gestire la comunicazione non verbale, che per me sono stati fondamentali*. E... ho risentito un po' dell'interruzione. (LI)

e di avere l'opportunità di approfondire le «abitudini, le dinamiche» della fascia di età con la quale si trovano a interfacciarsi nella Scuola Popolare:

Diciamo che... sicuramente... le realtà, insomma, la vita e le abitudini, così anche sociali, dei ragazzini attuali sono un po' diverse da... del mio studente ideale anche solo dieci anni fa, cioè, e magari io non sono proprio dentro a queste dinamiche... mhmm... Cioè, per

carità, ho tre figli anch'io grandi, quindi, ma io... delle volte mi, come dire, mi meraviglio ancora di alcune cose che sento di questi adolescenti, no? *Quindi probabilmente io dovrei... mhmm... conoscere un pochino di più quelli che sono un po' le... non so come dirti, le, le abitudini, le dinamiche dei... di questa fascia di età.* (IT)

Per quanto riguarda poi il funzionamento del lavoro di rete, i docenti volontari desiderano un maggior contatto con le famiglie (BC: «Per poter capire già, poter intervenire di più, e incidere di più!»), le quali dovrebbero «essere coinvolte ancora di più» (CD). CD vorrebbe inoltre implementare le relazioni della rete di cui fa parte, sia internamente alla Scuola, per stabilire più «obiettivi comuni», che «non sono così presenti», sia in rapporto ai genitori e alle altre scuole, per sviluppare il progetto della Scuola Popolare «in modo meno limitato». NI sottolinea poi l'importanza di lavorare in équipe multidisciplinari, con figure che quindi possano affiancarsi agli insegnanti e aiutarli («C'è stato un cambiamento nell'affiancarsi a delle figure che potevano aiutare, potevano aiutare noi insegnanti a capire certe dinamiche, potevano suggerirci... certi comportamenti. E poi anche fare delle verifiche»), soprattutto sul versante sanitario e in particolare su quello delle difficoltà di apprendimento:

Poter avere una diagnosi – a volte non si parla di diagnosi –, ma anche semplicemente *un parere, un consulto con persone che intanto hanno delle competenze... che noi non abbiamo*, e poi che hanno un ruolo diverso, per cui giustamente affrontano da altri punti di vista la situazione: questo è utilissimo.

I docenti delle scuole di provenienza, invece, manifestano soprattutto il bisogno di una formazione a tutto tondo, coordinata da «un sistema centrale che prepara gli insegnanti ad affrontare un tipo di formazione e istruzione in una certa maniera», innanzitutto incentrata sulla «metodologia più adatta per aiutare i ragazzi ad apprendere» (GN). Più nello specifico, i professori auspicano di formarsi sulle seguenti aree:

- sulla disabilità, soprattutto «comportamentale», e sull'inclusione:

*Mi piacerebbe proprio formarmi sulla disabilità, proprio dove non ci sono tanti, proprio tanti corsi. Poi ci sono corsi di formazione sull'inclusione [...] per andare sempre alla ricerca di strategie migliori di quelle che magari metti in campo, non so come dire, capisci? C'è, ci sono proprio tanti corsi di formazione, mi piacerebbe molto. [...] In particolare, su alcune disabilità sicuramente. Noi siamo, per esempio, poco formati su *disabilità che riguardano la parte comportamentale.* (CL);*

- sulle tecnologie: «Riconosco i miei limiti nella... nella tecnologia e nel, nell'utilizzo di alcune tecnologie. Quindi, quello che mi verrebbe da dire... potrebbe essere un aspetto da rafforzare e non sono a digiuno di tutto» (RA);
- sul versante più disciplinare, in questo caso di area matematica:

Allora, sicuramente la formazione, mhmm. È quello che fa la differenza, l'ho visto sicuramente è vero, io ho confessato alle spese dei miei alunni, però questa cosa si

può evitare. Se si può evitare, cioè è come mettere... *formarsi è come mettere più frecce nel proprio arco, insomma, più corsi di formazione per quanto riguarda la matematica e la didattica della matematica fai, più hai strumenti poi da proporre per i ragazzi*, no? Per cui sicuramente mi riprometto ogni anno di di formarmi, poi non sempre riesco. (PC)

- sulla specializzazione per il sostegno: «Il ministero dovrebbe curare molto di più la formazione specifica degli insegnanti in generale e nello specifico di quelli che sono poi adibiti al sostegno, quindi la specializzazione dei docenti di sostegno» (VN).

Infine, un Dirigente scolastico, VN, auspica che ai Dirigenti possa essere data la possibilità di selezionare in autonomia i propri insegnanti, libertà che «è una delle leve che il Dirigente scolastico, nel mio modo di vedere, dovrebbe poter avere e invece oggi non è così»:

Non tutti sono idonei per svolgere la... il lavoro dell'insegnante, non tutti. Insegnare non significa solo comunicare una serie di informazioni afferenti alle diverse discipline. Già, già questo sarebbe già una bella cosa. Già questo, ma non è questo insegnare. Oggi insegnare è costruire un clima all'interno della classe, saper lavorare in team, per esempio, cosa che non tutti sanno fare assolutamente. Avere la consapevolezza proprio di questa visione unitaria, che richiede una capacità e una flessibilità non indifferenti, che, in parte, possono essere patrimonio del talento personale, ma che in molta parte devono essere costruiti con formazioni mirate e con tirocini specifici. In molti Paesi, per esempio, vige la regola anche del *peer-to-peer*. quindi, gli insegnanti che saranno futuri insegnanti affiancano per un monte ore, anche piuttosto importante, altri colleghi che sono già con molta esperienza, per individuare gli elementi di forza, i punti di forza e i punti di debolezza, fanno lo studio di casi, ed è tutto un'attività obbligatoria, gratuita, che è propedeutica poi all'assunzione in ruolo, cosa che assolutamente non esiste in Italia. Quindi, le persone arrivano senza addirittura aver a volte fatto nessunissima esperienza. Quindi è vero che nessuno nasce imparato, però è anche vero che non è possibile collocare come insegnante di sostegno su un ragazzino, per esempio autistico grave, un soggetto che fino al giorno prima ha venduto pomodori da un'altra parte dell'Italia. Questo accade in Italia. E questo accade per la maggior parte dei casi ancora, perché i meccanismi di assunzione e selezioni, di formazione delle graduatorie sono infernali. E nonostante tutte le dichiarazioni e buoni principi di molti Ministri, nessuno è ancora riuscito a modificare. Quindi sicuramente questo è un elemento importante. E poi molto importante sarebbe anche il poter riconoscere un reale merito a chi fa di più. Ecco, anche questa leva era stata introdotta con la Legge 107 alcuni anni fa, ma è stata abolita, così come anche il *tentativo di individuare, appunto selezionare il personale era stato introdotto, è rimasto forse un anno e mezzo [...] ma io mi domando: chi all'interno di una scuola più del Preside può conoscere e valutare i suoi insegnanti?* Quindi in un'azienda è chiaro che lo è il titolare di quell'azienda, l'amministratore, *in una scuola dev'essere il Preside, non c'è dubbio*.

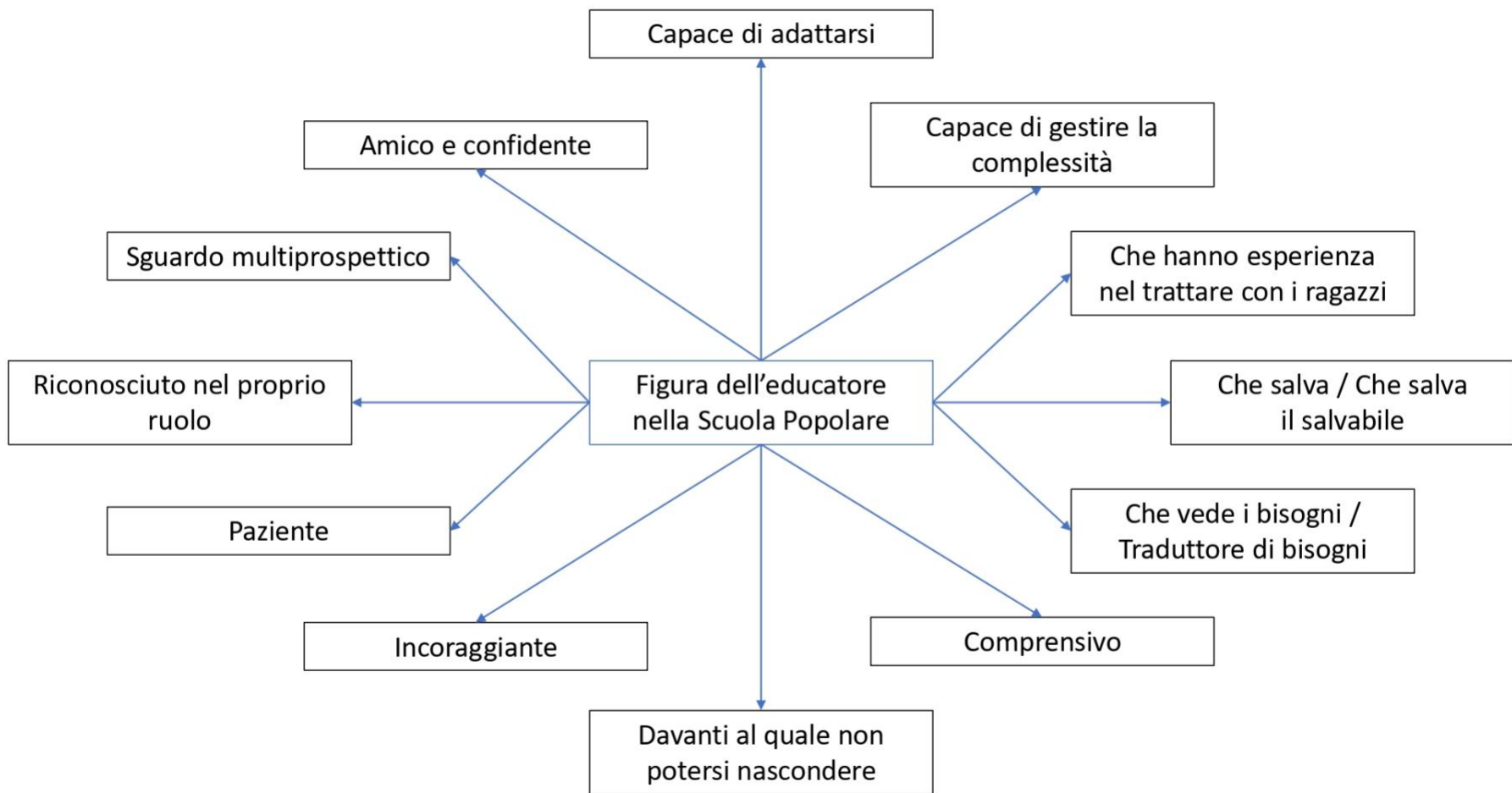


Fig. 15. Mappa sulla figura dell'educatore così come emerge dalle interviste sia agli studenti che agli educatori e ai docenti.

## 8.6 Discussione dei risultati

Il modello della Scuola Popolare si caratterizza per un forte presidio educativo: l'educatore è infatti riconosciuto tanto dagli studenti quanto dagli insegnanti come il perno intorno al quale si sviluppano tutte le attività, sia educative che didattiche. L'educatore è inoltre colui che mantiene i rapporti con le scuole del territorio, che valuta il periodo di prova di ciascun alunno, che accompagna gli studenti nelle scuole di provenienza per le restituzioni e infine che conosce in profondità la storia di ogni ragazzo gestendo il complesso rapporto con le famiglie. Il mandato della Scuola è dunque essenzialmente educativo: tutte le energie sono rivolte ad accogliere lo studente, facendolo sentire accettato ed esercitando il più possibile uno sguardo non giudicante, offrendogli inoltre quella "casa" o "posto speciale" – termini che ricorrono nelle interviste – che forse non ha mai avuto. Gli studenti intervistati, infatti, affermano di sentirsi curati e accompagnati e di ricevere un forte aiuto e sostegno; in linea con le percezioni rilevate per gli studenti delle scuole della seconda occasione (Iliopoulou, 2019; Martins et al., 2020), essi riportano vissuti totalmente positivi in relazione alla Scuola Popolare (fatta eccezione, come abbiamo visto, per i sentimenti in entrata, contraddistinti dall'ansia per un nuovo ambiente), in contrapposizione con quanto vissuto nelle scuole di provenienza. Nelle loro risposte gli studenti fanno esclusivo riferimento all'educatore, non nominando affatto i docenti volontari, i quali rimangono sullo sfondo, forse anche a causa della particolare situazione venutasi a creare con la diffusione pandemica, che ha costretto molti di loro a prendere le distanze non facendo lezione o facendola a distanza.

Rispetto all'elemento educativo, l'aspetto didattico appare dunque secondario: gli stessi insegnanti volontari, interpellati su cosa significa fare didattica in un contesto come quello della Scuola Popolare, rispondono con parole e concetti più pertinenti alla sfera educativa, tralasciando discorsi più strettamente relativi alle metodologie didattiche da impiegare con studenti di una scuola come quella popolare o della seconda occasione. Tanto gli educatori quanto i volontari accordano importanza all'individualizzazione dei percorsi (Frabboni & Baldacci, 2004) e quindi alla centralità dell'allievo nel processo formativo, ma non arrivano a problematizzare la questione dell'uso di strategie e strumenti didattici idonei al contesto, ritrovandosi spesso a improvvisare o a replicare modelli di insegnamento osservati o messi in pratica nella scuola tradizionale. Il riferimento alle competenze è generico: gli insegnanti sembrano non portare avanti un modello di scuola centrato sulle competenze (Benvenuto & Guglielmi, 2011) e delegano alla figura educativa quelle attività orientate alla formazione della cittadinanza. Si viene così a produrre una sorta di paradosso, tale per cui l'insegnante percepisce se stesso anche come educatore, ma al contempo viene percepito dagli studenti

come un docente di stampo tradizionale, non così diverso, dopotutto, dal professore della scuola di provenienza, semmai più paziente e disponibile. Questo aspetto emerge con più evidenza nelle note osservative, le quali tengono traccia di una vera e propria insofferenza degli studenti nel momento in cui il docente tiene una lezione in maniera frontale o ricorre a una valutazione di tipo sommativo, come nelle scuole frequentate in precedenza:

O2: La didattica è per moduli disciplinari, con l'uso di diversi strumenti interattivi, ma molto spesso le lezioni sono frontali, soprattutto quelle di Simona. Le verifiche paiono classiche: la prima è una verifica scritta. I ragazzi sono insofferenti.

O3: Alessandra introduce il lavoro da fare in quest'ora, cioè la pre-verifica: nasce subito una specie di ribellione, anche da parte di UC. Contestano soprattutto TE e RE, con molta veemenza; volano parolacce. TN (che è accanto a me) è scoraggiato e, guardando il foglio, dice di non sapere niente; sento dire qualcosa di simile anche ad AR. Sono tutti in estrema difficoltà, tranne NA e, mi sembra da qui, OA; TE dice di ringraziare anche solo per il fatto che ha iniziato a scrivere (dice parolacce e bestemmie); UC sa rispondere, ma non vuole scrivere (perché?), per cui Alessandra scrive mentre lui risponde a voce.

O9: La modalità di lezione di RR [sui diritti umani] non è interattiva: lui parla, direi da solo, facendo una classica lezione frontale. Nessuno lo ascolta; percepisco che con RR i ragazzi vorrebbero giocare a calcio; per loro è un amico, in pratica. Per cercare di coinvolgerli, mi introduco per chiedere loro chi sono le categorie vulnerabili: rispondono a turno, dando risposte sensate, seppur sconclusionate.

Il bisogno che emerge è dunque formativo: affinché la proposta didattica risulti in linea con quella educativa, i volontari – ma anche gli educatori – dovrebbero forse ricevere una formazione regolare e più specifica, in particolare sulle metodologie attive e sulle tecniche dell'apprendimento cooperativo, nonché su una tipologia di valutazione più descrittiva e formativa da affiancare (se non sostituire) a quella in uso nelle scuole secondarie, di natura sostanzialmente sommativa (Nigris & Agrusti, 2021). Se da una parte il ricorso ai volontari può costituire un ostacolo in termini di formazione pregressa (non tutti i volontari, infatti, sono docenti o ex docenti) e di monte ore fisso da dedicare agli studenti (la partecipazione, essendo su base volontaria, non è sempre garantita), dall'altra parte può invece presentarsi come una risorsa in termini di flessibilità, motivazione e apertura a nuovi modelli educativi e didattici, facendo della Scuola un vero e proprio laboratorio di ricerca pedagogica, come afferma Guarnieri (2008) in relazione alle scuole della seconda opportunità.

Nel suo complesso, la Scuola Popolare, anche grazie alla centralità accordata all'aspetto educativo, raggiunge l'obiettivo di valorizzare quelle identità che erano state "scartate" dal sistema: il termine "dispersione", in questo contesto, perde allora ogni significato, a favore di parole come unicità e diverse tipologie di funzionamento, in linea con quanto teorizzato e praticato dall'ICF, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (*International Classification of Functioning, Disability and Health*). Non si tratta più,

quindi, di essere considerati “dispersi” rispetto a uno standard sociale a cui pervenire e di dover essere “recuperati” per rimediare a un fallimento; si tratta di riuscire a guardare oltre la logica del successo/insuccesso scolastico, decretato sempre in relazione alla definizione di uno standard minimo, per orientarsi verso una logica differente, quella della diversità di funzionamento, declinato in termini di capacità e potenzialità, da una parte, e di difficoltà, dall'altra. Se il termine “dispersione” addossa la colpa al soggetto, additato come colui che dissipa le energie o spreca le risorse del sistema, il termine “funzionamento” veicola invece un significato differente, prendendo in considerazione non solo le dimensioni personali e psicologiche, ma anche e soprattutto le interazioni e interconnessioni con i contesti di vita. Le difficoltà di funzionamento sono dunque il risultato di una sovrapposizione di costrutti e di un'interrelazione di diversi elementi, spesso non scindibili.

Assumendo questa prospettiva, che emerge dalle parole degli educatori e dei volontari, l'istituzione scolastica non è un sistema rispetto al quale ci si disperde, da cui ci si allontana, ma è parte integrante delle difficoltà di funzionamento e talvolta le determina. Gli studenti individuano chiaramente alcune delle fragilità strutturali della forma-scuola, a partire dalla numerosità delle classi che porta a “lasciar perdere” lo studente, all'insegnamento che non rispetta i diversi stili di apprendimento, all'eccessiva rigidità di tempi e spazi. È questa una fragilità di tipo eco-sistemico (Zecca & Cotza, 2021), che investe, come risulta dalle parole degli stessi insegnanti, anche la figura del docente, il quale spesso manca della preparazione educativa adeguata per far fronte alle difficoltà degli studenti. Il sistema, fragile a sua volta, non riesce quindi a rispondere alle fragilità educative dei suoi allievi e perde l'occasione di scorgere nella fragilità una potenzialità celata, una risorsa e una forza trasformativa su cui lavorare, come invece sembrano fare gli educatori della Scuola Popolare. Proponendo una diversa organizzazione e gerarchia di ruoli, in un contesto differente rispetto a quello della scuola tradizionale, la Scuola Popolare cerca di incidere positivamente sul funzionamento dello studente, tramite un processo che intende disinnescare i meccanismi di frustrazione, demotivazione e disillusione che la ragazza o il ragazzo ha vissuto negli anni trascorsi nella scuola di provenienza. In questo senso, il cambiamento di ambiente si prospetta come un elemento vincente, in quanto permette allo studente di “riniziare”, quindi di intraprendere un nuovo percorso, in un contesto lontano dalle passate ansie e fatiche e scevro dai giudizi e dai pregiudizi che accompagnavano la precedente immagine di sé.

La Scuola Popolare offre dunque uno spazio- e un tempo-scuola differenti rispetto alla scuola ordinaria, concependo lo studente come il fulcro di una cura educativa che si snoda all'interno di una vasta rete di rapporti istituzionali e interpersonali, che costituiscono un

sistema formativo interdipendente nel territorio (Ellerani, 2013). Per questi motivi, sulla scorta delle parole degli intervistati e di quanto affermato da Secci (2017, p. 143) in merito alla nozione di “popolare”, possiamo considerare la Scuola come un esempio paradossale di inclusione: infatti, sebbene sembrerebbe confinare e isolare gli studenti più svantaggiati o in difficoltà, in realtà essa si pone come luogo di apertura e di condivisione, capace di includere coloro che la fragilità dell’istituzione scolastica ha fatto sentire esclusi, disadattati o emarginati. Modificando le condizioni e le variabili di contesto, la Scuola riesce quindi a incidere in modo positivo sul funzionamento dello studente, in particolare sulla possibilità di partecipare alla vita scolastica e sulla capacità di svolgere delle attività (dunque sul senso di autoefficacia), configurandosi quale ecosistema formativo capacitante (Ellerani, 2020) e quale risposta efficace, di tipo strutturale e sistemico, alle situazioni di disagio o rischio educativo dei giovani adolescenti.

## 9. STUDIO 2. LA RICERCA-INTERVENTO: IL LABORATORIO DI ROBOTICA EDUCATIVA

L'analisi del Laboratorio di Robotica Educativa, che ha fatto ricorso allo strumento per la ricerca qualitativa ODIS (si veda § 7.6.1.5), si è posta come obiettivo l'esame delle funzioni comunicative e dei pattern dialogici che intercorrono tra studente-tutor e studenti-tutee e tra adulto esperto e studente-tutor. A tal fine, il processo di analisi si è concentrato su uno specifico incontro, il sesto, ovvero il primo della fase di Peer tutoring, che ha visto MN e NA affiancare due o tre studenti-tutee per insegnare loro i comandi principali del robot e condurli all'ideazione di un programma precedentemente costruito (si veda § 7.6.1.4):

Gruppo A: - tutor: NA - tutee: RM, UC  - adulto esperto in affiancamento: Cotza, V.	Gruppo B: - tutor: MN - tutee: AR, OA, RE  - adulto esperto in affiancamento: Zecca, L.
---	---

**Tab. 16.** La composizione dei due gruppi che hanno partecipato al primo incontro di Peer tutoring.

Durante l'incontro i due studenti-tutor sono stati lasciati liberi di interagire sia con l'adulto esperto sia con gli studenti-tutee, in modo tale da riuscire a studiare le modalità e funzioni comunicative messe in atto spontaneamente.

### 9.1 Le funzioni comunicative degli studenti-tutor

L'analisi ha portato alla codifica di 167 interventi verbali da parte dei tutor, 73 di NA e 94 di MN. Più nello specifico:

- G - Gestione: 71 in tutto, 26 di NA e 45 di MN, di cui:
  - OP: 40 in tutto, 9 di NA e 31 di MN;
  - CC: 12 in tutto, 10 di NA e 13 di MN;
  - REG: 8 in tutto, 7 di NA e 1 di MN;
- M - Moderazione: 25 in tutto, 15 di NA e 10 di MN, di cui:
  - DT: 4 in tutto, 3 di NA e 1 di MN;
  - IT: 3 in tutto, 2 di NA e 1 di MN;
  - TT: 3 in tutto, 2 di NA e 1 di MN;
  - RIC: 6 in tutto, 5 di NA e 1 di MN;
  - ICG: 6 in tutto, 2 di NA e 4 di MN;
  - ICS: 3 in tutto, 1 di NA e 2 di MN;

- O - Orientamento: 32 in tutto, 12 di NA e 20 di MN, di cui:
  - CONF: 5 in tutto, 1 di NA e 4 di MN;
  - COLL: 11 in tutto, 4 di NA e 7 di MN;
  - INF: 10 in tutto, 4 di NA e 6 di MN;
  - DC: 3 in tutto, 1 di NA e 2 di MN;
  - IMB: 3 in tutto, 2 di NA e 1 di MN;
- R - Ragionamento: 25 in tutto, 14 di NA e 11 di MN, di cui:
  - SPI: 1 in tutto, 0 di NA e 1 di MN;
  - RIEP: 7 in tutto, 4 di NA e 3 di MN;
  - SC: 3 in tutto, 2 di NA e 1 di MN;
  - RA: 5 in tutto, 5 di NA e 0 di MN;
  - CONS: 9 in tutto, 2 di NA e 7 di MN;
- V - Valutazione: 14 in tutto, 6 di NA e 8 MN, di cui:
  - FP: 9 in tutto, 4 di NA e 5 di MN;
  - FN: 5 in tutto, 2 di NA e 3 di MN.

Dunque, per quanto riguarda le funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutor, il processo di analisi ha individuato i seguenti risultati:

CODICI INSEGNANTI/TUTOR			Gruppo A - NA		Gruppo B - MN	
<b>G - Gestione</b>	<b>OP</b>	Organizzativo procedurale	<b>36%</b>	<b>34,6%</b>	<b>48%</b>	<b>68,9%</b>
	<b>CC</b>	Controllo della condotta		<b>38,5%</b>		<b>28,9%</b>
	<b>REG</b>	Richiamare regole e valori nell'interazione		26,9%		2,20%
<b>M - Moderazione</b>	<b>DT</b>	Dare il turno di parola	<b>21%</b>	20%	<b>11%</b>	10%
	<b>TT</b>	Togliere il turno di parola		13,3%		10%
	<b>IT</b>	Ignorare il turno di parola		13,3%		10%
	<b>RIC</b>	Ricapitolazione (senza sviluppo del ragionamento)		<b>33,4%</b>		10%
	<b>ICG</b>	Invito a partecipare o		13,3%		<b>40%</b>

		continuare generico				
	<b>ICS</b>	Invito a continuare specifico		6,7%		20%
<b>O - Orientamento</b>	<b>CONF</b>	Confutazioni	16%	8,3%	21%	20%
	<b>COLL</b>	Collegamenti		<b>33,3%</b>		<b>35%</b>
	<b>INF</b>	Aggiunta informazioni		<b>33,3%</b>		30%
	<b>DC</b>	Domanda chiusa		8,3%		10%
	<b>IMB</b>	Intervento retorico o imbeccata		16,8%		5%
<b>R - Ragionamento</b>	<b>SPI</b>	Richiesta di spiegazione, motivazione o argomentazione	19%	7,1%	12%	0
	<b>RIEP</b>	Fare il punto della situazione o riepilogo		28,6%		28,3%
	<b>SC</b>	Esplicitare le strategie cognitive		14,3%		7,1%
	<b>RA</b>	Richiesta di accordo		<b>35,7%</b>		0
	<b>CONS</b>	Richiesta di consenso		14,3%		<b>64,6%</b>
<b>V - Valutazione</b>	<b>FP</b>	Feedback positivo	8%	<b>66,7%</b>	8%	<b>62,5%</b>
	<b>FN</b>	Feedback negativo		33,3%		37,5%

**Tab. 17.** Prospetto delle funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutor.

La funzione più usata da entrambi gli studenti-tutor è quella della Gestione: NA la usa al 36%, mentre MN ben al 48%. Al suo interno, MN ricorre prevalentemente alla funzione Organizzativo-procedurale (68,9%), mentre NA, con una percentuale leggermente più alta rispetto a quella di OP, utilizza in particolar modo la funzione del Controllo della condotta (38,5%). Rispetto a MN, che quasi non vi ricorre, NA adopera poi più frequentemente la funzione della Regolamentazione, con una percentuale del 26,9%.

## GRUPPO A - NA

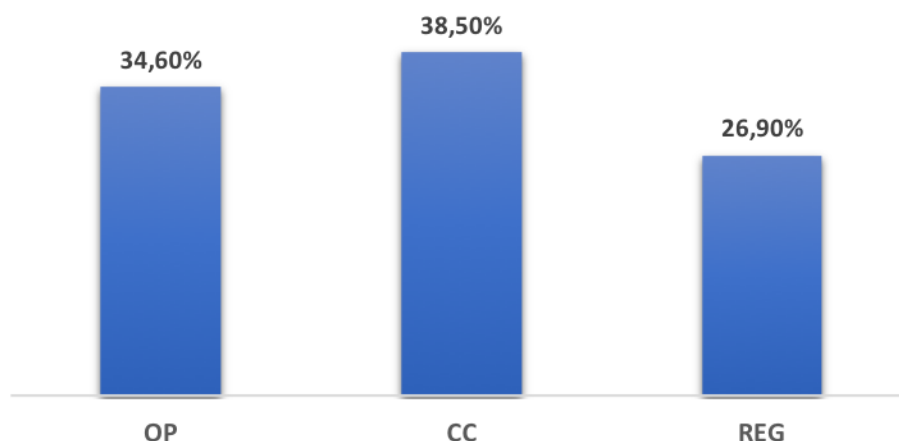


Fig. 16. Focus sulla funzione della Gestione di NA, Gruppo A.

## GRUPPO B - MN

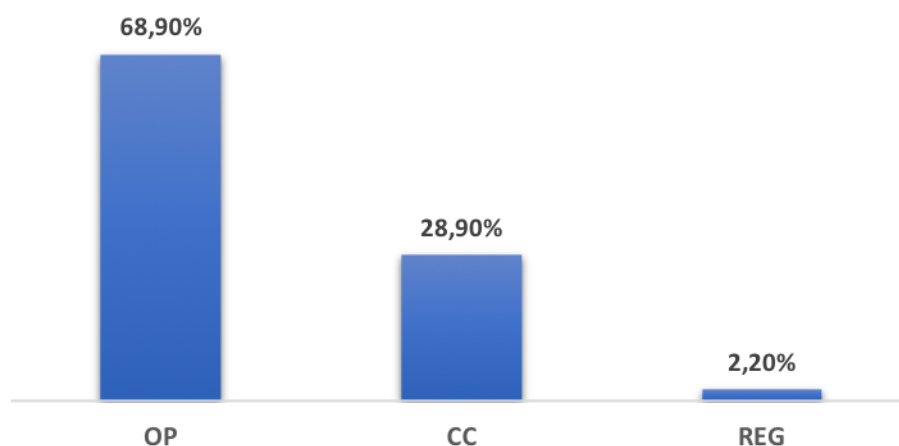


Fig. 17. Focus sulla funzione della Gestione di MN, Gruppo B.

Dopo la Gestione, la funzione più usata da NA è la Moderazione, con una percentuale del 21% (in particolare la funzione della Ricapitolazione senza sviluppo del ragionamento), mentre quella più usata da MN è l'Orientamento, con una percentuale sempre del 21% (e in particolare la funzione dei Collegamenti, che raggiunge una percentuale del 35%). Poco adoperata la funzione del Ragionamento, con percentuali del 19% (NA) e del 12% (MN); in ultima posizione il ricorso alla Valutazione, che si ferma all'8% per entrambi i tutor. In particolare, per quanto riguarda il Ragionamento, se NA richiede spesso l'accordo (con la percentuale del 35,7%), MN richiede spesso il consenso, con una percentuale, addirittura,

del 64,6%; in riferimento alla Valutazione, invece, entrambi gli studenti-tutor ricorrono in prevalenza al Feedback positivo (66,7% per NA, 62,5% per MN).

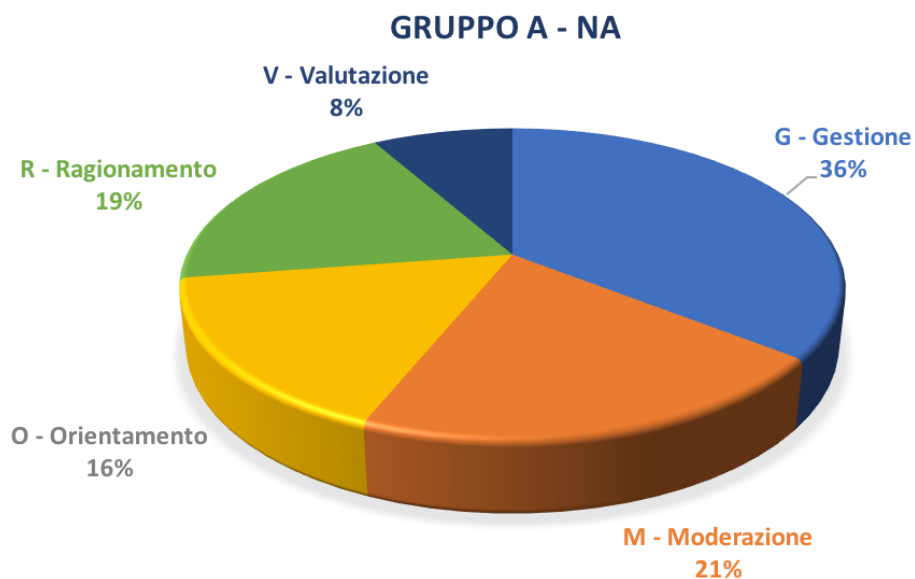


Fig. 18. Funzioni comunicative utilizzate da NA, Gruppo A.

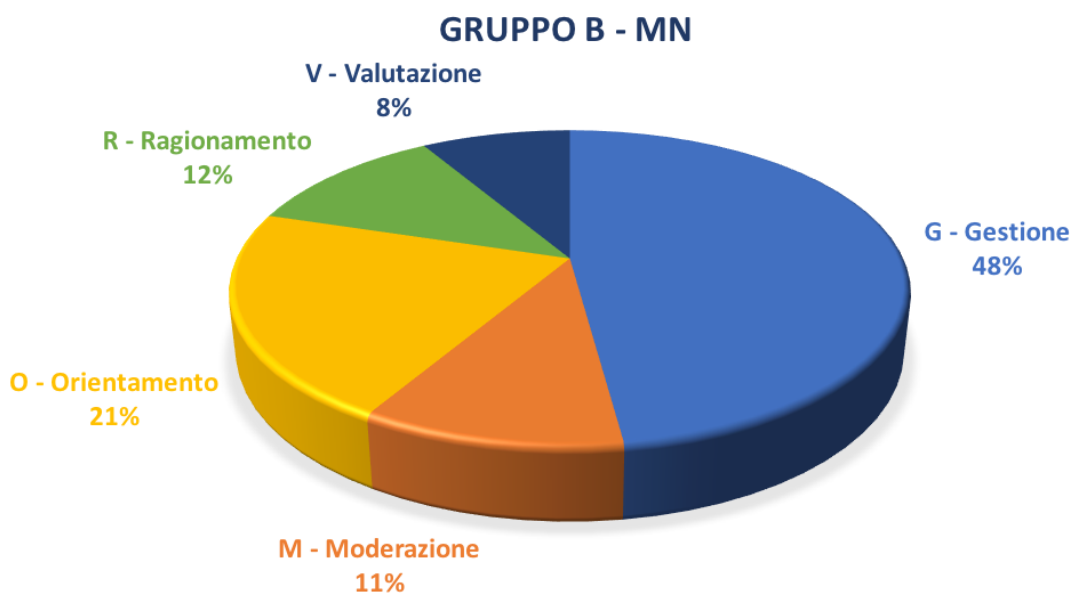
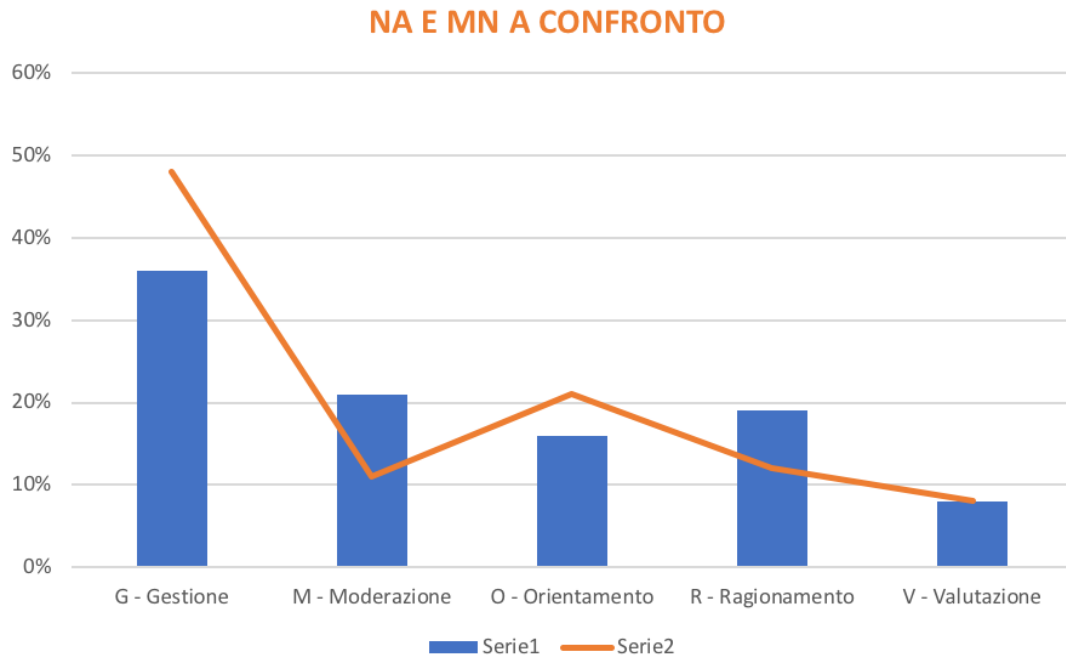


Fig. 19. Funzioni comunicative utilizzate da MN, Gruppo B.



**Fig. 20.** Confronto tra le funzioni comunicative utilizzate da NA (Serie 1) e MN (Serie 2).

## 9.2 Le funzioni comunicative degli studenti-tutee

Il processo di codifica delle interazioni verbali degli studenti-tutee ha fatto emergere una funzione ancora non prevista dalla categorizzazione di ODIS relativa alla comunicazione degli studenti, ovvero la funzione della Valutazione, suddivisa in due tipi di intervento, il Feedback positivo e il Feedback negativo. Tale funzione, che lo strumento ODIS prevede invece per la comunicazione dell'insegnante (o studente-tutor), riveste qui una particolare importanza, poiché durante attività di peer education, che si caratterizzano per lo scambio reciproco, gli studenti-tutee possono dare dei rimandi circa il tutoring messo in pratica.

L'analisi ha condotto alla codifica di 89 interazioni verbali da parte degli studenti-tutee, 16 del Gruppo A e 73 del Gruppo B. Più nello specifico:

- R - Risposte: 8 in tutto, 1 del Gruppo A e 7 del Gruppo B, di cui:
  - NIMP: 2 in tutto, 0 del Gruppo A e 2 del Gruppo B;
  - RSA: 1 in tutto, 0 del Gruppo A e 1 del Gruppo B;
  - RCA: 2 in tutto, 0 del Gruppo A e 2 del Gruppo B;
  - COMPLI: 3 in tutto, 1 del Gruppo A e 2 del Gruppo B;
- C - Continuazioni: 19 in tutto, 5 del Gruppo A e 14 del Gruppo B, di cui:
  - COLLS: 1 in tutto, 0 del Gruppo A e 1 del Gruppo B;
  - COMPLC: 3 in tutto, 1 del Gruppo A e 2 del Gruppo B;
  - COLLA: 15 in tutto, 4 del Gruppo A e 11 del Gruppo B;

- I - Iniziative, CHI: 10 in tutto, 1 del Gruppo A e 9 del Gruppo B;
- IP - Intervento Procedurale, PROC: 14 in tutto, tutte del Gruppo B;
- V - Valutazione: 38 in tutto, 9 del Gruppo A e 29 del Gruppo B, di cui:
  - FP: 16 in tutto, 0 del Gruppo A e 16 del Gruppo B;
  - FN: 22 in tutto, 9 del Gruppo A e 13 del Gruppo B.

Dunque, per quanto riguarda le funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutee, il processo di analisi ha individuato i seguenti risultati:

CODICI STUDENTI (-TUTEE)			Gruppo A - NA		Gruppo B - MN	
<b>R - Risposte</b>	<b>NIMP</b>	Risposta “n’importequisme”	6,25%	0	9,59%	28,57%
	<b>RSA</b>	Risposta senza argomentazione		0		14,29%
	<b>RCA</b>	Risposta con argomentazione		0		28,57%
	<b>COMPLI</b>	Risposta-completamento		100%		28,57%
<b>C - Continuazioni</b>	<b>COLLS</b>	Continuazione non argomentata	31,25%	0	19,18%	7,14%
	<b>COMPLC</b>	Continuazione a completamento		20%		14,29%
	<b>COLLA</b>	Continuazione argomentata		80%		78,57%
<b>I - Iniziative</b>	<b>CHI</b>	Domande di chiarimento	6,25%		12,33%	
<b>IP - Intervento Procedurale</b>	<b>PROC</b>	Intervento procedurale	0		19,18%	
<b>V - Valutazione</b>	<b>FP</b>	Feedback positivo	56,25%	0	39,72%	55,17%
	<b>FN</b>	Feedback negativo		100%		44,83%

**Tab. 18.** Prospetto delle funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutee.

Gli studenti-tutee di entrambi i gruppi tendono a rispondere al tutoring attuato da NA e MN con interventi di tipo valutativo (rispettivamente 56,25% e 39,72%): se da una parte i feedback restituiti a NA sono negativi al 100%, dall'altra quelli ricevuti da MN appaiono in prevalenza positivi, con una percentuale del 55,17% (quelli negativi, invece, si attestano al 44,83%). Gli studenti del Gruppo A tendono poi a reagire al tutoring di NA utilizzando la funzione della Continuazione (31,25%), perlopiù argomentata (C-COLLA); gli studenti

del Gruppo B, invece, reagiscono al tutoring di MN in modo più diversificato, ricorrendo, oltre che alla Valutazione, sia alla Continuazione (19,18%), prevalentemente argomentata, sia all'Intervento Procedurale (19,18%), sia alle Domande di chiarimento (12,33%). Poco impiegata la funzione delle Risposte, che si attesta al 6,25% per NA e al 9,59% per MN.

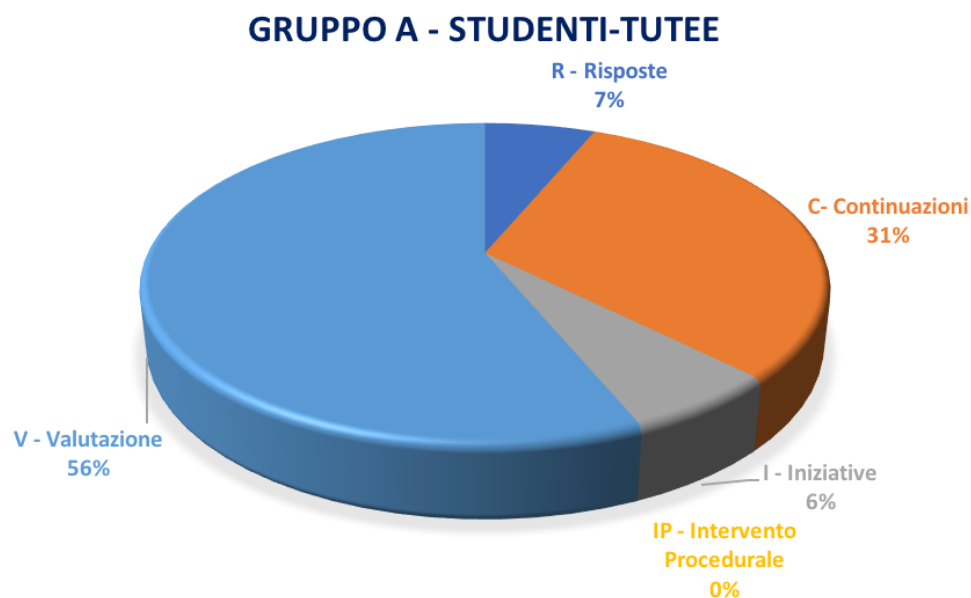


Fig. 21. Funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutee, Gruppo A.

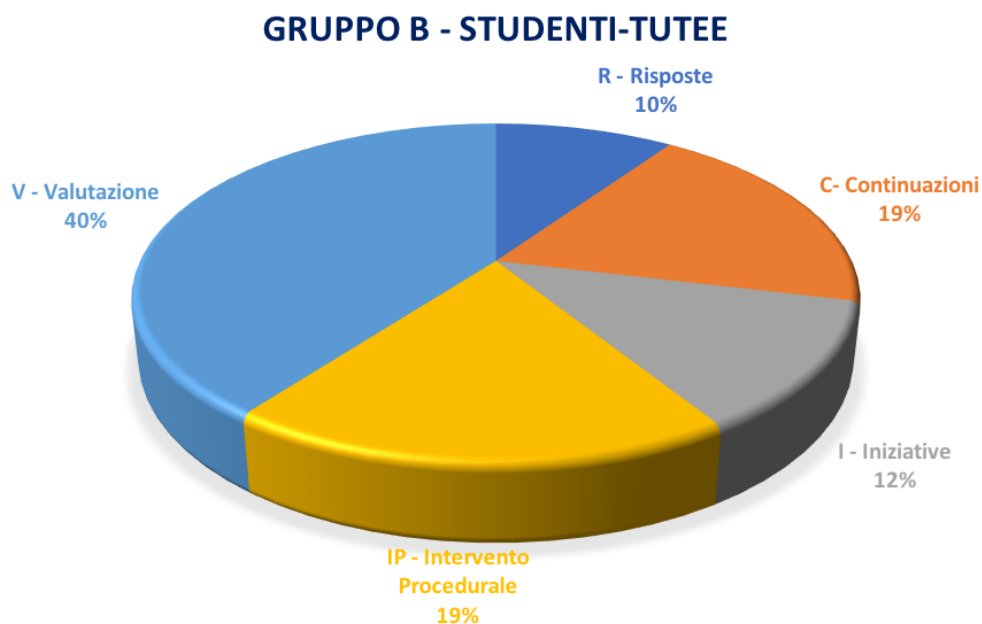
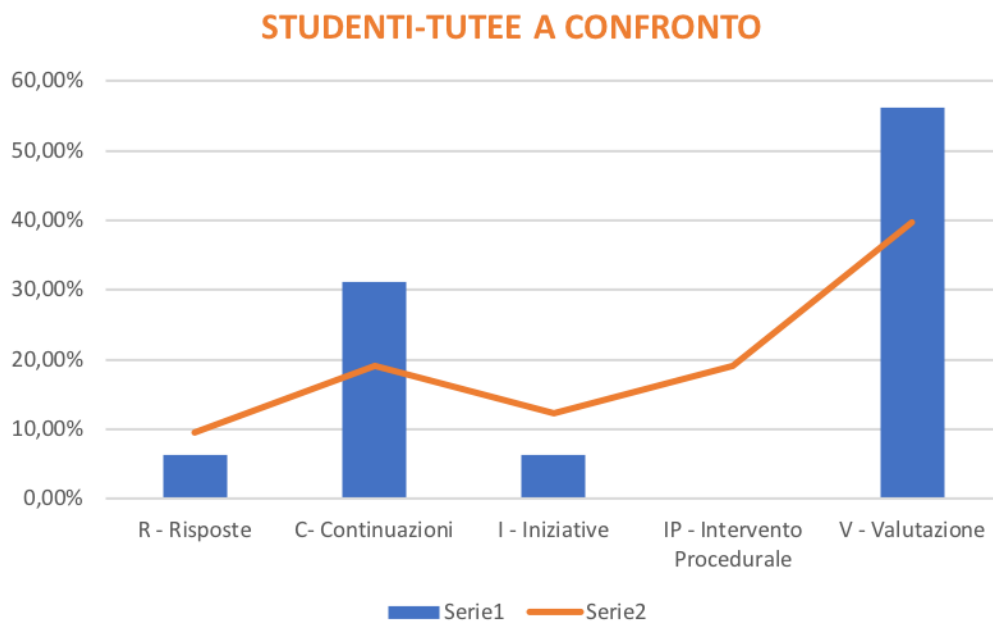


Fig. 22. Funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutee, Gruppo B.



**Fig. 23.** Confronto tra le funzioni comunicative utilizzate dagli studenti-tutee del Gruppo A (Serie 1) e dagli studenti-tutee del Gruppo B (Serie 2).

Dalla codifica emerge che gli studenti-tutee non adottano le funzioni comunicative che prevedono risposte o continuazioni con aggiunta o elaborazione di informazioni (RINF e COLLINF), confutazioni sia argomentate che senza sviluppo del discorso (COLLAOP e COLLN), problematizzazione (PROB) e proposte di nuovi argomenti (PROP).

### 9.3 I pattern dialogici più ricorrenti

In entrambi i gruppi la funzione che stabilisce più pattern dialogici è quella della Gestione, e in particolare l'intervento organizzativo-procedurale (G-OP).

Per quanto concerne il primo gruppo, G-OP stabilisce 1 pattern con I-CHI (Domande di chiarimento, 10%), 4 con C-COLLA (Continuazione argomentata, 40%) e 5 con V-FN (Feedback negativo, 50%):

- G-OP+V-FN: NA: «Come fare i comandi, c\*\*\*i vostri!». RM: «Eh, ma questo qua non c'ha detto niente, non si capisce un c\*\*\*o!». UC: «Questo qui parla in tedesco, non si capisce un c\*\*\*o!» [NA li fissa e ride.];
- G-OP+C-COLLA: NA: «Vai sui movimenti, metti gira a destra». RM: «Ok!». [RM muove le mani sulla tastiera.] NA: «Metti 2». RM: «L'ho già messo!». NA: «Gira di 90 gradi». RM: «E basta, fine!».

Per quanto riguarda invece il Gruppo B, G-OP stabilisce in tutto ben 46 pattern. 1 con R-RSA (Risposta senza argomentazione, 2,17%), 1 con R-COMPLI (Risposta-completa-

mento, 2,17%), 1 con C-COLLS (Continuazione non argomentata, 2,17%), 2 con R-RCA (Risposta con argomentazione, 4,35%), 3 con C-COLLA (Continuazione argomentata, 6,52%), 8 con I-CHI (Domande di chiarimento, 17,39%), 8 con IP-PROC (Intervento Procedurale, 17,39%), 9 con V-FN (Feedback negativo, 19,57) e 13 con V-FP (Feedback positivo, 28,26%):

- G-OP+C-CHI: MN: «Il percorso inizia qui». RE: «Dove c'è il Coderbot?». MN: «Sì»;
- G-OP+IP-PROC: MN: «Noi partiamo da qua». RE: «Aspetta, prima di tutto... il guanto!»;
- G-OP+V-FN: MN: «Dobbiamo fare un problema». RE: «Nuuu»;
- G-OP+V-FP: MN: «Venite un attimo!». OA: «Arrivo».

#### 9.4 La mia autovalutazione

Come già ricordato (si veda § 7.6.1.4), a un mese dalla fine del Laboratorio di Robotica gli studenti sono stati invitati a compilare una scheda di autovalutazione, co-costruita insieme all'équipe educativa al fine di comprendere la percezione degli studenti circa l'acquisizione di alcune competenze trasversali nelle varie discipline e laboratori affrontati. La scheda in questione è stata compilata da 6 studenti: MN, NA, OA, RM, TE e UC.

In relazione al Laboratorio di Robotica Educativa sono emersi i seguenti risultati:

ASCOLTO					
Scala di misurazione	So stare in ascolto quando il prof / l'educatore parla	So stare in ascolto quando si lavora insieme	Riesco a seguire e comprendere i professori / gli educatori quando spiegano	Riesco a seguire e comprendere i professori / gli educatori quando danno le consegne	Tot.
<b>1 - Quasi mai</b>	1 risposta	2 risposte	2 risposte	2 risposte	<b>7 (29,17%)</b>
<b>2 - Qualche volta</b>	3 risposte	1 risposta	2 risposta	1 risposta	<b>7 (29,17%)</b>
<b>3 - Di solito</b>	0	2 risposta	1 risposta	2 risposte	<b>5 (20,83%)</b>
<b>4 - Quasi sempre</b>	2 risposte	1 risposta	1 risposta	1 risposta	<b>5 (20,83%)</b>

Tab. 19. Risultati dell'autovalutazione in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa - Ascolto.

<b>IMPEGNO</b>			
<b>Scala di misurazione</b>	<b>Mi impegno nello studio a casa</b>	<b>Mi impegno nei lavori a scuola</b>	<b>Tot.</b>
<b>1 - Quasi mai</b>	2 risposte	1 risposta	<b>3 (25%)</b>
<b>2 - Qualche volta</b>	3 risposte	3 risposte	<b>6 (50%)</b>
<b>3 - Di solito</b>	1 risposta	1 risposta	<b>2 (16,67%)</b>
<b>4 - Quasi sempre</b>	0	1 risposta	<b>1 (8,33%)</b>

**Tab. 20.** Risultati dell'autovalutazione in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa - Impegno.

<b>AUTONOMIA</b>					
<b>Scala di misurazione</b>	<b>Comprendo le consegne senza che nessuno mi aiuti</b>	<b>Sono in grado di svolgere in autonomia un lavoro seguendo le istruzioni date</b>	<b>Organizzo lo studio in modo autonomo</b>	<b>Svolgo il lavoro nel tempo prestabilito</b>	<b>Tot.</b>
<b>1 - Quasi mai</b>	1 risposta	1 risposta	3 risposte	3 risposte	<b>8 (33,33%)</b>
<b>2 - Qualche volta</b>	2 risposte	2 risposte	2 risposte	1 risposta	<b>7 (29,17%)</b>
<b>3 - Di solito</b>	3 risposte	2 risposte	0	2 risposte	<b>7 (29,17%)</b>
<b>4 - Quasi sempre</b>	0	1 risposta	1 risposta	0	<b>2 (8,33%)</b>

**Tab. 21.** Risultati dell'autovalutazione in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa - Autonomia.

<b>COLLABORAZIONE</b>				
<b>Scala di misurazione</b>	<b>Se ho qualche difficoltà riesco a parlarne e a chiedere aiuto al professore / all'educatore</b>	<b>Se ho qualche difficoltà riesco a parlarne e a chiedere aiuto ai compagni</b>	<b>Cerco di aiutare i miei compagni a risolvere i conflitti nel gruppo</b>	<b>Tot.</b>
<b>1 - Quasi mai</b>	1 risposta	3 risposte	2 risposte	<b>6 (33,33%)</b>
<b>2 - Qualche volta</b>	3 risposte	2 risposte	1 risposta	<b>6 (33,33%)</b>
<b>3 - Di solito</b>	1 risposta	1 risposta	3 risposte	<b>5 (27,78%)</b>

<b>4 - Quasi sempre</b>	1 risposta	0	0	<b>1 (5,56%)</b>
-------------------------	------------	---	---	------------------

**Tab. 22.** Risultati dell'autovalutazione in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa - Collaborazione.

<b>PARTECIPAZIONE</b>			
<b>Scala di misurazione</b>	<b>Durante le mie lezioni do il mio contributo</b>	<b>Partecipo volentieri ai lavori di gruppo</b>	<b>Tot.</b>
<b>1 - Quasi mai</b>	2 risposte	0	<b>2 (16,67%)</b>
<b>2 - Qualche volta</b>	2 risposte	2 risposte	<b>4 (33,33%)</b>
<b>3 - Di solito</b>	1 risposta	3 risposte	<b>4 (33,33%)</b>
<b>4 - Quasi sempre</b>	1 risposta	1 risposta	<b>2 (16,67%)</b>

**Tab. 23.** Risultati dell'autovalutazione in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa - Partecipazione.

	<b>Per me è facile...</b>	<b>Per me è difficile...</b>	<b>Vorrei migliorare...</b>
<b>MN</b>	Spiegare	Farmi ascoltare	La pazienza
<b>NA</b>	Spiegare	Lavorare	-
<b>OA</b>	Ascoltare e imparare	Spiegare la lezione	Ascoltare
<b>RM</b>	-	Rimanere attento	Restare attento
<b>TE</b>	-	Capire	-
<b>UC</b>	Spiegare	Ascoltare	Ascoltare

**Tab. 24.** Risultati dell'autovalutazione su cosa si ritiene facile, cosa difficile e cosa si vorrebbe migliorare in relazione al Laboratorio di Robotica Educativa.

In generale, gli studenti riscontrano le maggiori difficoltà nelle aree dell'Autonomia e della Collaborazione, più nello specifico nella capacità di organizzare lo studio in maniera autonoma, di svolgere il lavoro nel tempo prestabilito e di parlare delle proprie difficoltà, chiedendo aiuto al professore/all'educatore o ai compagni. L'impegno (nei lavori a scuola e nello studio a casa), la capacità di ascolto e quella di comprendere quando i professori o gli educatori parlano risultano saltuarie, mentre si registra una buona percezione del livello di partecipazione, in particolare per quanto riguarda i lavori di gruppo.

Entrando nel merito delle risposte date dai due studenti-tutor, si riscontra una notevole differenza tra i risultati delle due autovalutazioni. Se infatti MN tende ad attribuire il valore massimo a quasi tutte le affermazioni, mostrando così un'elevata percezione della propria autoefficacia in relazione a quanto svolto durante il laboratorio (fanno eccezione solo due

dimensioni, ovvero l'impegno nello studio a casa, a cui assegna un 2, e la capacità di parlare delle proprie difficoltà chiedendo aiuto ai compagni, a cui accorda un 1), NA tende invece ad attribuire un valore medio a quasi tutte le asserzioni, assegnando un punteggio più alto, ovvero 3, solo alle dimensioni relative alla comprensione delle consegne, allo svolgimento in autonomia delle istruzioni date e alla partecipazione, in relazione sia ai lavori di gruppo sia alla capacità di dare il proprio contributo. La maggiore autoefficacia di MN rispetto a NA emerge anche dalle risposte aperte, dove MN dimostra di avere consapevolezza delle proprie difficoltà e delle proprie possibilità di miglioramento, individuando due criticità – la capacità di farsi ascoltare e il proprio livello di pazienza – effettivamente emerse durante le attività laboratoriali. In generale, i risultati emersi rispecchiano quanto osservato durante la fase di Peer tutoring (si veda il paragrafo successivo).

## **9.5 Discussione dei risultati**

Il primo aspetto che emerge dai risultati sopra riportati è la diversità che intercorre tra NA e MN per quanto riguarda lo stile del tutoring. La codifica, infatti, mette in evidenza come MN ricorra prevalentemente all'intervento verbale, laddove in NA sono invece prevalenti modalità di comunicazione non verbale e di modeling (su 167 interazioni verbali dei tutor, ben 94 risalgono a MN, 73 a NA, il quale interviene sempre in modo breve e conciso). In particolare, se gli interventi di NA sono volti soprattutto al controllo della condotta, quelli di MN sono in netta prevalenza di tipo organizzativo-procedurale (G-OP: 68,9%, sul 48% della funzione Gestione): il tutoring di MN si caratterizza infatti per un'alta strutturazione delle attività e per una continua stimolazione alla partecipazione, attraverso interventi che esplicitano le consegne («Ora mettiti qua vicino a me [rivolta a RE], devi dare dei comandi a OA»), stabiliscono il lavoro da svolgere («Dobbiamo fare un problema»), chiariscono le procedure («Possiamo farlo muovere da là, farlo partire da là [riferita al robot]»), verificano che tutti siano coinvolti («Dai, venite qua! Così ve lo spiego anche a voi»; «Mi senti, vero?») e offrono supporto («Io ti aiuto, ma tu devi dargli dei comandi»). Se da una parte il tutoring di NA sembra suscitare un'attenzione condivisa, che però non stimola gli studenti-tutee a prendere l'iniziativa o a intervenire attivamente, dall'altra parte il tutoring di MN, secondo quanto emerge dalla codifica, sembra sollecitare gli studenti-tutee alla partecipazione, con domande di chiarimento, continuazioni argomentate e interventi procedurali, attraverso i quali sono gli stessi studenti ad assumere la funzione di Gestione.

Il tutoring di MN sembra quindi configurarsi come più efficace rispetto a quello messo in pratica da NA. Questa affermazione sembra essere confermata anche dai feedback che

provengono dagli studenti-tutee, i quali, in più occasioni, affermano esplicitamente di non capire ciò che NA sta cercando di spiegare loro o di non riuscire a svolgere le attività, che NA propone sempre con un basso grado di strutturazione e coinvolgimento. Non a caso, i feedback ricevuti da NA sono negativi al 100%, al contrario di quelli generati dal tutoring di MN, che sono in prevalenza positivi (55,17% contro 44,83%).

Il secondo aspetto che emerge dall'analisi dell'incontro è relativo al grado di autonomia della conduzione dei tutor dall'intervento verbale dell'adulto esperto. Se da una parte NA chiede ripetutamente, a parole o con lo sguardo, l'aiuto dell'adulto, non procedendo senza averlo prima ricevuto, dall'altra MN si rivolge raramente all'adulto, preferendo lavorare in autonomia. Nel primo caso il tutoring è dunque fortemente etero-regolato, in quanto NA necessita di feedback costanti da parte dell'adulto esperto per poter continuare a svolgere il suo ruolo di tutor, mentre nel secondo caso si assiste al passaggio dall'etero-regolazione all'auto-regolazione, dal momento che MN cerca di gestire in modo autonomo il compito di tutor che le è stato assegnato. Per poterlo svolgere autonomamente, MN sembra rifarsi all'esempio avuto dall'adulto esperto durante le fasi laboratoriali precedenti (in particolare quelle dell'Algomotricità e del Training), partendo da attività di simulazione corporea per poi avvicinarsi progressivamente alla comprensione del linguaggio informatico, attraverso l'apprendimento dei comandi principali, in analogico e in digitale, e la costruzione guidata di un problema di programmazione. Nel caso del tutoring di NA possiamo dunque parlare di una mediazione dell'adulto di tipo strutturato-sintonico direttivo: lo scambio reciproco e sintonico è costante, il turno tra adulto e studente-tutor si alterna con frequenza e spesso è l'adulto a dirigere l'azione, tramite feedback positivi o negativi e interventi organizzativo-procedurali tali da suggerire modalità e step di lavoro per far procedere l'attività. Nel caso del tutoring attuato da MN, la mediazione dell'adulto può essere invece definita sintonico-strutturata orientativa trasformativa: se da una parte condivide con la precedente tipologia la reciprocità dell'azione partecipata, dall'altra asseconda la tendenza del tutor a condurre il compito in autonomia; l'adulto esperto favorisce l'autoregolazione, facendo ricorso solo a sporadici interventi verbali perlopiù gestionali, orientativi e di ragionamento.

Dunque, stili diversi di tutoring e di mediazione sembrano attivare pattern differenti in termini di dialogicità, coinvolgimento e regolazione. Sebbene il tutoring di MN appaia più efficace rispetto a quello attuato da NA, con risposte da parte degli studenti-tutee orientate all'iniziativa, all'argomentazione e anche all'assunzione della funzione gestionale, entrambi non raggiungono l'obiettivo dell'auto-regolazione dei tutee, i quali non arrivano a svolgere in autonomia nessuno dei compiti proposti e non vengono stimolati a rivolgersi a funzioni

comunicative più complesse, come quella relativa alla problematizzazione. Inoltre, benché MN conduca parte dell'attività in autonomia, entrambe le tipologie di tutoring necessitano della mediazione (più o meno sintonica e strutturata) dell'adulto esperto, senza la quale le attività non sarebbero portate a termine. Alla luce di ciò, ipotizziamo quindi che in contesti educativi e scolastici vulnerabili, caratterizzati da forte deprivazione linguistica, la strategia del peer tutoring stenti a funzionare, risultando non completamente adeguata a supportare gli apprendimenti di studenti in condizione di svantaggio socio-culturale.

In prospettiva, la ricerca si propone di progettare una fase di formazione degli studenti-tutor molto più lunga e strutturata, che riguardi non soltanto la conoscenza dell'oggetto e la capacità di utilizzarlo in modo appropriato, ma anche l'acquisizione di forme e modalità di comunicazione adeguate al contesto, verbali e non verbali.

## Conclusioni

La presente ricerca è stata ispirata da un iniziale interrogativo, che riguarda le modalità più efficaci di intervento sistemico e strutturale per contrastare il rischio educativo dei giovani nella fascia d'età considerata più delicata, quella che va dai 14 ai 16 anni, ovvero il biennio conclusivo dell'obbligo scolastico. Tale interrogativo nasce dalla necessità di approfondire una questione spesso non problematizzata, quella dei fattori interni o endogeni al sistema-scuola che concorrono al fenomeno della dispersione scolastica, conducendo un percorso di ricerca dalla natura eminentemente qualitativa. A tal proposito, l'analisi della letteratura, infatti, ha evidenziato una lacuna, stimolando la nascita e l'implementazione di uno studio che potesse analizzare in profondità come la modifica di alcune variabili di contesto possa incidere sul contrasto di situazioni di disagio o svantaggio. Assumendo questa prospettiva, la ricerca si è dunque rivolta a un campo di indagine che costituisce un baluardo nella lotta contro i fenomeni dispersivi, quello delle scuole popolari e della seconda opportunità, che in base al principio di sussidiarietà orizzontale intervengono secondo modalità sistemiche e strutturali per contrastare il disagio giovanile e il rischio educativo.

L'educazione popolare, come emerge dall'analisi della letteratura, affonda le sue radici all'origine della storia moderna, in concomitanza con la Riforma protestante; almeno fino agli inizi del Novecento, con la legge Credaro del 1911, le sue lotte coincidono con quelle per un'istruzione elementare pubblica e obbligatoria, rivolta anche ai figli del proletariato. Dal Secondo dopoguerra in poi la storia dell'educazione popolare si lega invece all'istanza di rinnovamento della scuola italiana, con il proliferare di esperienze innovative dal basso, assumendo i connotati di una vera e propria educazione alternativa all'interno della scuola di massa; in seguito, con la progressiva massificazione della scolarizzazione e i processi di globalizzazione, essa coinciderà sempre meno con le lotte di specifiche professioni o classi sociali, assumendo un significato più polisemico e fluido. Questa stessa polisemia e fluidità caratterizza non solo il concetto di "popolare", ma anche quello di "seconda opportunità" o "seconda occasione", che contraddistingue una serie di esperienze, spesso molto diverse tra loro, volte a dare la possibilità di concludere un percorso scolastico o formativo oppure di rientrare in formazione dopo aver abbandonato la scuola, al fine ultimo di ottenere un diploma di scuola secondaria inferiore o superiore. L'istituzione delle scuole della seconda opportunità risale a un documento europeo, il *White book on education and training* promosso

da Cresson nel 1995, che si proponeva così di combattere l'esclusione sociale su più livelli e favorire l'occupazione. Con il passare del tempo il concetto di "seconda opportunità" si è spesso sovrapposto a quello di "popolare" e le due tipologie di scuola condividono oggi caratteristiche comuni, quali l'attivazione di una rete e di accordi tra privato sociale, scuole pubbliche ed enti locali; la stipulazione di un patto formativo tra studente e scuola, il quale comprenda anche la famiglia; una proposta educativo-didattica innovativa rispetto a quella della scuola ordinaria, basata su un approccio soprattutto laboratoriale e sull'attivazione di percorsi individualizzati, spesso in rapporto con la formazione professionale; la centralità accordata alla relazione educativa, con la compresenza dell'elemento educativo e di quello didattico; il lavoro in équipe multidisciplinari, con figure quali pedagogo e psicologo.

Il contesto di ricerca è stato dunque individuato in una scuola popolare, nello specifico la Scuola Popolare gestita dall'Associazione "Antonia Vita" di Monza, la quale ogni anno, in orario scolastico, accoglie circa 12 studenti tra i 13 e i 16 anni segnalati dalle scuole del territorio di Monza e provincia in condizione di svantaggio socio-culturale, disagio sociale o rischio educativo, spesso con disabilità lievi o disturbi dell'apprendimento. L'ecosistema e il modello della Scuola Popolare sono stati analizzati attraverso la metodologia di ricerca del *case study*, che è stato a sua volta suddiviso in due studi distinti ma complementari:

1. Studio 1, fase prettamente conoscitiva: attraverso l'uso di due strumenti di ricerca, l'osservazione partecipante e l'intervista non direttiva e semi-strutturata, lo studio ha inteso esplorare il contesto e sondare le rappresentazioni sulla Scuola Popolare e su alcune dimensioni del sistema-scuola e del lavoro educativo-didattico da parte di studenti e personale della Scuola (Direttrice, Coordinatrice, educatori e docenti volontari), Dirigenti e insegnanti delle scuole di provenienza, stakeholder (ovvero il Responsabile dei rapporti con la Scuola per il Comune di Monza, il Direttore di una Fondazione, "Sicomoro per l'Istruzione", che gestisce una rete di scuole della seconda opportunità su Milano e Lodi e il Dirigente scolastico dell'IC che accoglie al suo interno una di queste scuole, a Milano);
2. Studio 2, ricerca-azione: attraverso la realizzazione di un Laboratorio di Robotica Educativa con gli studenti della Scuola, culminato in una fase di peer tutoring, lo studio ha voluto affiancare all'intenzionalità idiografica e interpretativa la proposta di una ricerca-intervento che potesse arricchire lo studio di caso e penetrare ancor di più nel tessuto socio-culturale ed educativo-didattico della Scuola.

Nello specifico, il primo studio si è avvalso della Grounded Theory come metodologia di ricerca: l'analisi delle interviste fatte agli studenti della classe 2020/2021 ha portato alla

codifica di 12 macro-categorie e 47 sotto-categorie, mentre la codifica delle interviste fatte a educatori, insegnanti e Dirigenti scolastici ha portato alla luce 18 macro-categorie e 157 sotto-categorie. Nel primo caso, la categoria che emerge come centrale è senz'altro quella delle "Caratteristiche della Scuola Popolare", che offre uno spaccato della Scuola Popolare dal particolare punto di vista degli studenti; nel secondo caso, appare invece predominante la categoria delle "Rappresentazioni della Scuola Popolare", che presenta le percezioni sia interne che esterne al contesto relative alla Scuola e alla sua immagine. Le interviste rivolte alla Direttrice e ai tre stakeholder, in virtù della loro strutturazione più libera e meno rigida, sono state invece analizzate separatamente e singolarmente.

Le due categorie convergono su alcuni aspetti: la Scuola Popolare è un luogo in cui gli studenti possono ricevere un aiuto e un sostegno maggiori rispetto alla scuola tradizionale e ricevono comprensione e incoraggiamento, soprattutto dagli educatori; è una scuola che risulta caratterizzata da una maggiore flessibilità e dinamicità, con lezioni sia di gruppo sia individuali e l'attivazione di percorsi individualizzati, permettendo così di andare incontro ai diversi stili di apprendimento degli studenti; è predominante l'aspetto educativo rispetto a quello didattico, a differenza, ad esempio, dell'assetto delle Scuole "Sicomoro I Care" di Milano e Lodi, dove la figura dell'insegnante (distaccato e non volontario) sembra rivestire un peso maggiore rispetto a quella dell'educatore, il quale, come nella Scuola Popolare, si trova sempre in compresenza con il docente. I timori che manifestano gli studenti quando arriva il momento di entrare nella Scuola sembrano avere un'eco nelle rappresentazioni di declinazione negativa che della Scuola hanno alcune famiglie (o altri soggetti esterni) prima di conoscerne da vicino la realtà, rappresentandosela come un ghetto, un parcheggio o un contesto per disagiati; tuttavia, come risulta dalle interviste ma anche come afferma Varin, tali rappresentazioni e percezioni sembrano scomparire a un contatto più diretto, alla luce del quale la Scuola Popolare suscita negli studenti vissuti emotivi totalmente positivi e, più in generale, viene vista come esempio di inclusione. Più di un intervistato, infatti, sostiene che includere non sia "costringere dentro" e perciò, per includere effettivamente qualcuno in un contesto, come quello scolastico in senso lato, ci sia talvolta bisogno di prospettargli un percorso differente e alternativo, laddove nel percorso canonico aveva vissuto soltanto esclusione ed emarginazione. Si tratta di un concetto paradossale di inclusione, che guarda oltre la concezione spaziale che contrappone un "dentro" e un "fuori" e, in qualche modo, arriva quindi a negare l'etimologia stessa del termine, potendole forse preferire altre parole sempre tratte dalle interviste, come "apertura" e "condivisione". Da questo punto di vista, come emerge in particolare dall'intervista alla Direttrice, il fatto che la Scuola sia collocata

al di fuori delle mura della scuola pubblica (a differenza, come abbiamo visto, delle Scuole della Fondazione “Sicomoro”) potrebbe addirittura rappresentare un valore aggiunto, dal momento che aiuterebbe lo studente a impegnarsi in un nuovo percorso scevro dai passati giudizi e pregiudizi, prendendo emotivamente le distanze da quanto vissuto in precedenza.

Il vissuto positivo che accompagna gli studenti nella Scuola Popolare, a fronte di vissuti di fatica e odio nella scuola di provenienza, è quindi dovuto alle diversità di tipo strutturale che contraddistinguono il servizio, primo fra tutte il basso rapporto numerico che sussiste tra educatore/insegnante e studenti, il quale consente alla figura adulta di seguire da vicino il singolo alunno – possiamo anche dire di accompagnarlo – senza dover mettere da parte le sue difficoltà a causa della numerosità della classe o anche perché si hanno troppe classi. Un altro elemento distintivo è allora la capacità di adattare il processo di insegnamento al funzionamento degli studenti, secondo una semplicità di approccio con cui non si intende una banalizzazione dei contenuti, bensì un approccio didattico che procede con ritmo più diversificato, anche più lentamente, per gradi successivi. È possibile quindi arrivare a dire, senza pretesa di generalizzazione ma sempre facendo riferimento al caso in questione, che una variazione significativa dei fattori endogeni è capace di contrastare situazioni di grave fragilità educativa, dovuta anche alla condizione familiare, a patto che tale variazione arrivi a concretizzarsi in un intervento che non si esaurisca in un progetto, ma che sia un servizio erogato in modo continuativo, con determinate caratteristiche strutturali e inserito in una rete attiva con gli enti locali e altri soggetti interessati del territorio.

Il funzionamento della rete, sia interna che esterna alla Scuola (con le famiglie, le scuole di provenienza e i servizi sociali e sanitari) è infatti determinante per la riuscita del progetto educativo e didattico del servizio: se Varin parla di una vera e propria co-progettazione tra Comune e Scuola Popolare, Ravizza sottolinea la stretta collaborazione non solo con altre realtà del territorio, come la Fondazione “Sicomoro” e la Cooperativa Sociale “In-Presa”, ma anche con altre reti, regionali e nazionali, come il Gruppo di lavoro CRC che monitora la condizione dei minori nel Paese e le misure attuate per tutelarli.

Le differenze di tipo strutturale della Scuola Popolare e l'importanza di tessere una rete territoriale strutturata e solidale sono dunque categorie di analisi trasversali. Altra categoria trasversale, che riveste una rilevanza cruciale per la presente analisi e si configura come la *core category* della Grounded Theory, è quella relativa alla figura e al ruolo dell'educatore, il quale svolge nella Scuola Popolare una funzione determinante in termini sia di conduzione delle attività quotidiane sia di coordinamento. L'educatore, infatti, rappresenta la struttura portante della Scuola: gli studenti lo considerano il loro punto di forza, definendolo amico,

confidente, comprensivo, incoraggiante, con più esperienza rispetto ai docenti nel trattare con ragazze e ragazzi della loro età; è quindi una figura perlopiù riconosciuta nel suo ruolo, che da altre interviste emerge essere in grado di adattarsi, gestire la complessità e “vedere” le persone, traducendo i loro bisogni; è particolarmente paziente (una sotto-categoria che ricorre con molta frequenza) ed esercita uno sguardo multiprospettico, davanti al quale è difficile nascondersi. Alla luce di queste considerazioni, si potrebbe affermare che la figura dell’educatore, presente in sede e disponibile per gli studenti sia in orario mattutino sia in orario extrascolastico, è quella che dà coesione all’intero servizio riunendo intorno a sé le diverse componenti, esercitando una postura riflessiva (Schön, 1993) che però, per essere praticata in tutte le sue forme, richiederebbe una maggiore disponibilità di tempo e un uso più attento degli strumenti pedagogici. Finanziamenti aggiuntivi e un supporto economico più elevato consentirebbero inoltre di incrementare il numero di educatori all’interno della squadra di lavoro, che risente della stanchezza dovuta al fatto di essere sotto-organico.

Sulla scia di quanto detto in relazione al ruolo che riveste l’aspetto educativo all’interno della Scuola Popolare, mi si permetta qualche considerazione aggiuntiva.

In primo luogo, un contesto come quello della Scuola Popolare, contraddistinto da un forte presidio educativo più che didattico, favorisce il sorgere di relazioni molto strette tra lo studente e le figure adulte di riferimento, in particolare gli educatori, fino ad assistere a forme di attaccamento che si esplicano, ad esempio, nell’ansia e nella paura di dover prima o poi abbandonare un ambiente protetto per essere reinseriti in un contesto scolastico più tradizionale. Se da una parte tale relazione educativa è la base necessaria che permette alla ragazza o al ragazzo di sentirsi accolto e accettato, e aprirsi quindi alla possibilità di restare in quel contesto e parteciparvi a pieno titolo, dall’altra in alcune situazioni rappresenta un ostacolo sulla strada dello studente verso l’acquisizione di una maggiore autonomia, da un punto di vista sia personale sia di autoefficacia in termini di didattica. Infatti, come emerge sia dalle interviste sia dall’autovalutazione del Laboratorio, la sfera dell’autonomia è quella su cui gli studenti dimostrano di avere maggiore preoccupazione, non sentendosi in grado di affrontare senza difficoltà il reinserimento nella scuola ordinaria.

Le relazioni educative esclusive che si instaurano all’interno della Scuola Popolare sono poi amplificate dalla collocazione della Scuola stessa, ubicata in un Centro educativo, al di fuori delle mura scolastiche. Se da una parte questo aspetto incrementa il senso di distanza degli studenti dalle scuole da loro frequentate in precedenza, rendendo poi più difficoltoso il reinserimento, dall’altra però permette, come abbiamo visto, di prendere le distanze dal portato emotivo legato alla scuola intesa in senso classico, intraprendendo un percorso di

altro genere basato su nuovi presupposti. Questi ultimi, come sembra emergere in maniera implicita dalle parole di educatori e docenti volontari, hanno come fondamento il modello bio-psico-sociale, secondo cui il funzionamento umano, ovvero la capacità di compiere attività, è la risultanza dell'interrelazione di molteplici variabili, a livello fisico, psicologico-personale e sociale. Il focus sulla capacità intesa secondo un approccio integrato permette di superare i significati veicolati dal concetto di “dispersione scolastica”, il quale, pur nella sua multicausalità, indica tuttavia un fenomeno di smarrimento del soggetto rispetto a un punto focale considerato come soglia minima. Il concetto di “funzionamento”, che implica una gradualità più o meno ottimale influenzata da co-variabili, invita dunque a oltrepassare espressioni quali “fallimento scolastico” o “insuccesso formativo”, a favore di un modello processuale che non etichetti il soggetto o lo riconduca a un modello economicista.

Se da una parte l'aspetto educativo è ampiamente sviluppato, e contribuisce a plasmare una scuola sentita come più equa e giusta dagli stessi studenti, dall'altra emerge la necessità di rafforzare il versante didattico, che si configura infatti come il punto debole del modello della Scuola Popolare. L'obiettivo basilare che sembra dover essere perseguito è quello di una maggiore complementarietà tra i due aspetti, mediante l'utilizzo di tecniche e strategie di insegnamento e di valutazione aggiornate, orientate soprattutto alle metodologie attive, all'apprendimento cooperativo e a un approccio laboratoriale a cui ricorrere diffusamente durante le lezioni, non solo in momenti dedicati condotti da un esperto. Il coinvolgimento e la partecipazione degli allievi sembrano infatti essere direttamente proporzionali all'uso di approcci laboratoriali che prevedano l'impiego di schemi senso-gestuali e senso-motori, e che interessino quindi la dimensione corporea, come infatti è possibile concludere dopo la realizzazione del Laboratorio di Robotica. Gli esiti emersi da quest'ultimo hanno messo in evidenza una doppia necessità: da una parte, formare i docenti volontari – ma anche gli educatori – sulle metodologie cooperative, per esplorare più diffusamente e in profondità le potenzialità della peer education in un contesto come quello della Scuola Popolare, dove i risultati hanno dimostrato che non è stato pienamente efficace e ha stentato a funzionare; dall'altra, formare gli studenti in modo più mirato soprattutto nell'ambito della pragmatica della comunicazione, in modo da fornire loro strumenti più adeguati per condurre attività di peer tutoring e verificare se una tale formazione possa incidere sull'efficacia del metodo in contesti di vulnerabilità e forte deprivazione socio-linguistica. In prospettiva, interventi di questo tipo potrebbero incidere in modo positivo sul livello di autonomia degli studenti, effettivo e percepito, e sul loro senso di autoefficacia.

Alla luce di quanto osservato finora, è lecito chiedersi: possono le buone pratiche delle scuole popolari e della seconda opportunità arrivare a contaminare i presupposti e le prassi del sistema-scuola tradizionale, innescando uno scambio virtuoso e reciproco? Se sì, quale forma di contaminazione è possibile? Come può essere recepita dal sistema pubblico?

L'analisi del modello della Scuola Popolare, attraverso l'ascolto dei suoi protagonisti e di coloro che vi hanno un rapporto di collaborazione, ha inteso offrire un primo tentativo di riflessione a tal proposito, iniziando a interrogare le fragilità del sistema d'istruzione nel suo complesso. Un punto che possiamo porre all'attenzione, emerso dall'analisi condotta, è la necessità di una maggiore formazione socio-educativa dei docenti curricolari, in modo che il loro lavoro possa andare più incontro alle crescenti esigenze di individualizzazione, integrandosi meglio con il lavoro che svolgono educatori e insegnanti di sostegno. Inoltre, in un sistema-scuola dove la numerosità delle classi rappresenta un problema da risolvere, l'esperienza della Scuola Popolare dimostra quanto la figura dell'educatore possa costituire un valore aggiunto per l'intera classe e non solo per l'alunno con disabilità, per supportare i processi di apprendimento e facilitare la socializzazione, in particolare degli studenti con Bisogni Educativi Speciali che non hanno diritto al sostegno o non hanno abbastanza ore a disposizione con l'insegnante di sostegno. Poiché l'intervento di un servizio come quello della Scuola Popolare è possibile soltanto dietro segnalazione da parte delle singole scuole del territorio, è inoltre di fondamentale importanza che il personale della scuola si doti di strumenti efficaci di osservazione e di rilevazione dei bisogni affinché possa aver presente con tempestività le situazioni che richiedono un intervento, il più precoce possibile.

In prospettiva, la ricerca si propone di allargare lo sguardo aprendosi ad altre esperienze popolari e della seconda opportunità, per studiare le diverse forme organizzative e i diversi modelli educativo-didattici messi in pratica e cercare quindi di quantificare e qualificare la portata di queste esperienze, analizzandone le correlazioni, nonché gli aspetti di continuità e discontinuità con il sistema pubblico d'istruzione.

Infine, facendo seguito a quanto scritto nell'Introduzione, mi preme segnalare che dalle parole degli studenti spese durante le interviste sarà tratto un libro che interroghi la scuola e la racconti dal punto di vista delle ragazze e dei ragazzi, spaziando dalla scuola reale, così com'è stata vissuta, all'idea di scuola ideale. Il libro, per i tipi della Fabbrica dei Segni, è in previsione per la primavera del 2023.

## Allegato A

### Traccia di intervista per educatori/insegnanti/Dirigenti

Obiettivi	Domande
<u>Sezione A. Rappresentazioni su fragilità educativa e inclusione</u>	
- Fare emergere rappresentazioni e percezioni in merito ad alcuni concetti chiave del disagio giovanile.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pensando alla tua esperienza professionale, cosa significa per te “fragilità educativa”?</li><li>2. Sempre pensando alla tua esperienza, cosa significa per te “inclusione”?</li></ol>
<u>Sezione B. Percorso formativo e professionale e competenze</u>	
- Riflessione autobiografica sul proprio sviluppo professionale (conoscere la percezione sulle competenze necessarie per il lavoro che svolge).	<ol style="list-style-type: none"><li>3. Puoi raccontarmi in breve il tuo percorso professionale e soprattutto quali sono stati i momenti di svolta nel corso della tua attività professionale?</li><li>4. Cosa significa per te fare educazione in un contesto come quello della Scuola Popolare / della tua scuola?</li><li>5. Cosa significa per te fare didattica in un contesto come quello della Scuola Popolare / della tua scuola?</li><li>6. Hai tre parole con cui potresti qualificare il tuo approccio educativo? (Puoi fare un esempio?)</li><li>7. Hai tre parole con cui potresti qualificare il tuo approccio didattico? (Puoi fare un esempio?)</li></ol> <p>[Solo per i Dirigenti: Hai tre parole con cui potresti qualificare il tuo approccio come Dirigente?]</p> <ol style="list-style-type: none"><li>8. Dal tuo punto di vista, che percezione hanno di te e del tuo ruolo le ragazze e i ragazzi che</li></ol>

	<p>seguì / i tuoi collaboratori? (Riesci a farmi almeno un esempio?)</p> <p>[Solo per i Dirigenti: Dal tuo punto di vista, che percezione hanno i tuoi collaboratori di te e della tua figura?]</p> <p><b>9.</b> Come ha inciso e incide la didattica a distanza sul tuo approccio e agire educativo?</p>
<p><u>Sezione C. Lavoro di rete e riconoscimento sociale</u></p>	
<p><b>DOMANDA VALUTATIVA</b></p> <p>- Rilevare la valutazione nel lavoro di rete della Scuola Popolare con i diversi enti e soggetti con cui entra in contatto, le scuole, le famiglie.</p> <p>- Percezione del riconoscimento.</p>	<p><b>10.</b> Cosa pensi del lavoro di rete con il dirigente e i tuoi colleghi / gli insegnanti e gli educatori? (Puoi farmi almeno un esempio?)</p> <p><b>11.</b> Cosa pensi del lavoro di rete con le famiglie dei ragazzi? (Puoi farmi almeno un esempio?)</p> <p><b>12.</b> Hai avuto o hai rapporti con altre scuole o altri servizi educativi o socio-sanitari? Se sì, cosa pensi del lavoro di rete con queste scuole e/o servizi? (Puoi farmi almeno un esempio?)</p> <p><b>13.</b> Cosa pensi del lavoro di rete con gli educatori e la coordinatrice della Scuola Popolare? (Puoi farmi almeno un esempio?)</p> <p><b>14.</b> Secondo te, com'è vista e percepita la Scuola Popolare all'esterno?</p>
<p><u>Sezione D. Prospettive future</u></p>	
<p><b>DOMANDA VALUTATIVA</b></p> <p>- Fare emergere elementi sia di positività sia di negatività nelle prassi e pratiche educative e didattiche.</p> <p>- Fare emergere rappresentazioni e bisogni in merito al proprio sé e alla propria crescita professionale.</p>	<p><b>15.</b> Pensando alle prassi educative e didattiche delle tue giornate di lavoro, cosa ti soddisfa di più? E cosa invece cambieresti? Perché? (Puoi farmi almeno un esempio?)</p> <p><b>16.</b> Proiettati alla fine dell'anno scolastico o all'inizio del prossimo: di cosa pensi di aver bisogno per crescere professionalmente?</p>
<p>Per chiudere, c'è qualcosa che vuoi dirmi e che non ti ho chiesto?</p>	

## Allegato B

### Traccia di intervista per gli studenti della Scuola Popolare

<b>A. Area delle rappresentazioni:</b> – significati; – consapevolezza e percezione di sé in relazione al contesto.	<b>1.</b> Che significato ha per te la scuola?	
	<b>2.</b> C'è differenza tra Scuola Popolare e la tua scuola di provenienza?	
	Se sì, in che cosa?	Se no, perché?
	<b>3.</b> Riesci a descrivere con tre parole (o espressioni o frasi) Scuola Popolare?	
	<b>4.</b> Riesci a descrivere con tre parole (o espressioni o frasi) la tua scuola di provenienza?	
	<b>5.</b> Secondo te, perché sei stato scelto per iniziare un percorso in Scuola Popolare? Eri d'accordo?	
	<b>6.</b> Ti senti cambiato?	
	Se sì, in che cosa?	Se no, perché?
<b>B. Area della memoria:</b> – capacità di ricordare il vissuto.	<b>7.</b> Ripensa alla prima volta che sei entrato in Scuola Popolare. Chi hai incontrato per primo? Cos'hai pensato o provato?	
	<b>8.</b> Cos'hai pensato o provato quando hai rivisto (anche a distanza) i prof della tua scuola di provenienza?	
<b>C. Prospettive:</b> – consigli rivolti ad altri studenti; – capacità di proiettarsi nel futuro.	<b>9.</b> Consigliaresti Scuola Popolare?	
	Se sì, perché?	Se no, perché?
	<b>10.</b> Ti mancherà Scuola Popolare?	
	Se sì, in che cosa?	Se no, perché?
	<b>11.</b> Come ti vedi dopo, fuori da Scuola Popolare?	
<b>12.</b> Quale scuola superiore hai scelto per il prossimo anno scolastico?		
Vuoi aggiungere qualcosa che non ti ho chiesto?		



ASCOLTO	ITALIANO + LAB. DI SCRITTURA		ED. CIVICA	STORIA	GEOGRAFIA	SCIENZE + LAB. DI ROBOTICA		MATEMATICA	INGLESE	ED. ARTISTICA + LAB. DI GRAFICA	
SO STARE IN ASCOLTO QUANDO IL PROF / L'EDUCATORE PARLA											
SO STARE IN ASCOLTO QUANDO SI LAVORA INSIEME											
RIESCO A SEGUIRE E COMPNDERE I PROFESSORI / GLI EDUCATORI QUANDO SPIEGANO											
RIESCO A SEGUIRE E COMPNDERE I PROFESSORI / GLI EDUCATORI QUANDO DANNO LE CONSEGNE											





<b>PARTECIPAZIONE</b>	ITALIANO + LAB. DI SCRITTURA		ED. CIVICA	STORIA	GEOGRAFIA	SCIENZE + LAB. DI ROBOTICA		MATEMATICA	INGLESE	ED. ARTISTICA + LAB. DI GRAFICA	
DURANTE LE MIE LEZIONI DO IL MIO CONTRIBUTO											
PARTECIPO VOLONTIERI AI LAVORI DI GRUPPO											

<b>PUNTI DI FORZA PUNTI DA MIGLIORARE</b>	ITALIANO + LAB. DI SCRITTURA		ED. CIVICA	STORIA	GEOGRAFIA	SCIENZE + LAB. DI ROBOTICA		MATEMATICA	INGLESE	ED. ARTISTICA + LAB. DI GRAFICA	
PER ME È FACILE...											
PER ME È DIFFICILE...											
VORREI MIGLIORARE...											

Data.....

Firma.....

## **Allegato D**

**Trascrizione dell'intervista a MC**, 15 anni (al termine dell'intervista così come prevista dalla traccia, la discussione è proseguita anche insieme a TE, 16 anni: si veda § 7.5.2.1)

MC: Mamma, sono in televisione! [Risate]

V: Ciao MC!

MC: Buongiorno... [Sbadiglio]

V: Buongiorno! Allora, ti chiedo prima di tutto: che significato ha per te la scuola? Onesto eh, sincero! [Risate]

MC: Allora, secondo me la scuola è una cosa che sottovalutiamo sempre, che però penso che se non avessimo saremmo tanto incasinati, cioè ci dovremmo insegnare da soli e insegnandoci da soli ci passerebbe la voglia; invece, avendo qualcuno che ci segue, alla fine anche se la voglia non ce l'hai impari comunque.

V: Mhmm quindi, se la scuola non ci fosse, comunque... cioè, voi dovrete insegnarvi qualche cosa, cioè è importante per te...

MC: Beh, non insegna... cioè, non insegnarci... da soli, ma imparare più che altro.

V: Ok, quindi per te che... che valore ha l'imparare, l'apprendimento?

MC: Imparare, sapere imparare: tantissimo.

V: Mhmm sapere imparare, ok. Ehm... c'è differenza secondo te fra questa Scuola e la tua scuola di provenienza?

MC: Sì, tanta.

V: Ok, mi spieghi in che cosa secondo te?

MC: Allora, come quasi tutte le scuole alla fine, se vedo... cioè, se molti prof vedono che magari tu sei un po' più lento, oppure magari anche il giorno che non c'hai voglia, cioè loro ti lasciano perdere, neanche ti dicono: Scrivi. Dice: Vabbè, dai, scrivi un altro giorno. Invece qui anche in un certo modo stressan... cioè, stressante, cioè te lo fanno fare, anche avendo una giornata storta te lo fanno fare, piuttosto che in mezz'ora te lo fanno fare in un'ora, però comunque le cose te le fanno fare lo stesso, cioè anche aven... cioè, anche mettendoci più tempo, ci... cioè, impari comunque.

V: Riesci a spiegarmi in tre parole o espressioni, frasi, quello che vuoi eh... questa Scuola qui, riesci a descrivermi?

MC: No, allora: semplice, ma non semplice.

V: Ok, poi me la spieghi.

MC: Esatto!

V: Ok! [Risate]

MC: Eh... Gentile. E che ti fa imparare.

V: Ok, cosa vuol dire semplice non semplice.

MC: Che ci sono molte volte... cioè, tipo magari nelle... nella mia situazione, che ci sono giornate proprio lascia perdere capito, cioè proprio, non mi deve, non mi dovete calcolare. E invece in questa Scuola diventa una cosa semplice, che però non è semplice “farlo”...

V: Ok.

MC: ...cioè che è tipo: Io magari sono in una giornata no, che non c’ho voglia, devo fare matematica e dico: No, non è semplice fare matematica in questa situazione. Voi in un certo modo me la rendete semplice, anche se non lo è.

V: Ok.

MC: Non so se mi sono fatto capire...

V: Sì sì, ti sei fatto capire!

MC: Ok.

V: E dall’altra parte invece tre parole o frasi eh per la scuola di provenienza da cui vieni?

MC: Allora... ehm... Allora, penso che sia... alla fine è una scuola per tutti, quindi seguono, seguire, insegnano, ma non fanno imparare.

V: Ok, insegnano ma non fanno imparare: questo per tutti i tuoi professori che tu ti riesca a ricordare?

MC: No, però penso che per la maggior parte dei professori – non solo da una scuola eh, anche di molte – penso che alla fine... cioè se 1 su 20 persone non c’ha voglia fa niente, cioè cosa me ne importa a me, capito? Eh quindi... cioè, ci sarà sempre quella persona, un prof, ad esempio, che ti aiuterà, capito, però ce ne sono molti, molti altri che se ne sb... cioè, se ne fregano.

V: Ok. Ehm... secondo te, se ti ricordi, perché sei stato scelto, ti è stato proposto questo percorso in Scuola Popolare?

MC: Eh perché penso che non facev... eh facevo veramente poco a scuola mia, cioè dove andavo prima, perché... cioè, sempre nella mia situazione che c’è da quarant’anni, cioè ogni tanto andavo a scuola, mi mettevo nel mio angolino, stavo per i fatti miei e quindi magari loro, cioè magari i prof hanno detto: Cioè, cosa sta qua a fare che non... non fa niente, sta zitto, magari possiamo mandarlo dove può magari... fare qualcosa... penso eh, poi boh, non lo so...

V: Chi è che te l'ha proposto? La scuola stessa, il percorso?

MC: No, me l'ha proposto mia mamma che gliel'ha detto una mia prof esterna, non era dalla mia scuola.

V: Ah ok, ok. Quindi poi è stata tua mamma a parlare con la scuola?

MC: Sì.

V: Ah ok, ok. E dopo questo percorso, fai un bilancio: ti senti cambiato?

MC: Penso di sì, cioè penso che ho ca... cioè, ho capito che alla fine "imparare" serve e anche se magari non mi serve, cioè se adesso non mi serve, magari tra 20 anni mi serve qualcos... anche quelle piccole cose che ho imparato qua.

V: Ok. E degli educatori cosa pensi? Ti sei trovato bene?

MC: No, sì sì, sono sempre stati... come si dice... quando ti capiscono...?

V: Comprensivi...?

MC: Ecco! [Risate] Son sempre stati comprensivi, cioè alla fine, capito, se non c'avevo voglia di stare in classe quei 10 minuti uscivo, loro venivano con me, parlavamo 10 minuti, poi entravamo. Poi penso che anche loro la stessa cosa che ho detto prima, che se anche tu c'hai le scatole girate capito, ti dicono: Dai, scrivi due per due e basta capito, però ti fanno scrivere qualcosina capito, giusto per fartelo fare, anche perché serve.

V: E la prima volta che sei entrato, chi è che ha incontrato per primo? Cos'hai pensato, provato?

MC: Allora, quando sono entrato per primo eravamo... io ero appena entrato nel portino di là, di là, e c'era lei...

V: ...lei è TE! [Risate]

MC: E vabbè TE, [cita altri due nomi di ragazzi].

V: Ok.

MC: Eh m\*\*\*\*\*a sono entrato e mi chiam... Allora, mi son preso malissimo all'inizio. Poi vabbè, son venuti tutti da me, vabbè si son presentati. Eh m\*\*\*\*\*a dopo... eh vabbè...!

V: No, non ti preoccupare! [Risate]

MC: Dopo l'inter... cioè, all'intervallo erano sempre loro tre sul divanetto, e niente lei mi dice: Ma come c\*\*\*o te li fai sti risvoltini? Dico: Io me li faccio così. Detto: Vieni qua. Poi [cita il nome di un ragazzo] ha detto a lei: No, non si fanno così, e hanno iniziato a farmi i risvoltini come li fanno loro. [Risate] E niente e poi... poi basta. Poi vabbè, ci siamo conosciuti ed è stato normale.

V: Ok. Ehm... quindi cos'hai provato, pensato, com'era l'ambiente...?

MC: Allora, che già era un posto che mi piaceva, perché già avevo capito che c'era gente che ci capiamo, capito quello che voglio dire io.

V: Ok.

MC: E quindi mi trovavo più... più calmo, cioè non più calmo, però più... tranquillo, diciamo.

V: E se invece ripensi a quando hai rivisto i prof anche a distanza, cos'hai pensato, provato?

MC: Allora, dato che oggi devo fare l'esame, ti dico...

V: Eh infatti, oggi li vedi, no?

MC: ...che io vorrei andare lì e mandarli tutti a f\*\*\*\*\*o.

V: Ok!

MC: No, non per cattiveria capito, però...

V: No dai, spiegamelo!

MC: ...cioè, allora, tu mi mandi via dalla mia scuola – quello che penso io eh –, mi mandi via e in più tu mi devi dire se son promosso o bocciato, capito?

V: Ok.

MC: Cioè tu non sai neanche cos'ho fatto, come sono alla fine, cioè se sono alto, basso, magro, capito...

V: Ok.

MC: ...e io poi devo venire, e poi devo venire lì a fare l'esame per... per dirti se son promosso o bocciato capito, quindi un po' mi dà fastidio.

V: E cosa vorresti invece, invece di dover andare lì a fare l'esame, cosa vorresti?

MC: Eh che voi magari, cioè, potrei cioè potessi farlo con voi.

V: Ok, quindi qua, l'esame interno in Scuola Popolare.

MC: Sì.

V: Ok. E Scuola Popolare la consiglieresti?

MC: Sì!

V: Mhmm... perché?

MC: Perché se c'hai... cioè, non problemi eh, però sì, magari c'hai qualche difficoltà, magari a stare in classe o... come si dice, anche magari qualche problemino a casa, così di là, che a scuola poi ci sono le conseguenze che magari non fai niente. Sì, assolutamente sì.

V: Quindi ti mancherà?

MC: Sì, di brutto, tantissimo! [Risate]

V: Allora, l'ultima domanda, poi aggiungiamo TE. Allora che scuola superiore hai scelto il prossimo anno?

MC: L'ECFoP di Monza, pasticceria e panetterie.

V: Che bello. Allora, come ti vedi il prossimo anno, fuori di qua, come ti vedi?

MC: Eh... non lo so, non mi vedo.

V: Non ti vedi?

MC: No...

V: Se fai uno sforzo...?

MC: No, proprio zero...

V: Come sarà ritornare in una scuola "tradizionale"?

MC: Eh m\*\*\*\*\*a difficile... cioè, non difficile, però strano, che alla fine vabbè l'amicizia la fai, però è strano, capito?

V: Hai imparato qualcosa qui che ti consentirà di stare meglio nell'altra scuola?

MC: Sì, che ogni tanto quando sbagli di non sempre rispondere, ma di abbassare la testa e... ed essere consapevole di aver sbagliato.

V: Ok ok, allora adesso ti chiedo, c'è qualcosa che vuoi dirmi che non ti ho chiesto?

MC: No, io volevo solo dire che... cioè – che non ti ho detto poi alla fine...

V: Vai!

MC: ...che siete veramente pazienti, cioè c'avete una pazienza che... non lo so nemmeno io come fate ad averla! Eh boh, io non so come fa Carlo [risate], 25 anni qua, però comunque sì, è bello, è bello se vuoi.

V: Mhmm TE, vieni, vuoi aggiungere qualcosa? Prendi una sedia.

TE: Se io voglio aggiungere qualcosa?

V: Dai, vai!

TE: Più che altro volevo, come ho dett... cioè, ho dett... come ho detto prima, di trattare bene questo posto...

V: Ok...

TE: Di... appunto, ripeto, di tenere questo posto come se fosse, come dire, il proprio posto felice.

V: Mhmm prima non ti ho chiesto TE, mi son dimenticata, di chiederti cos'hai provato quando hai rivisto i tuoi professori, anche a distanza, della scuola di provenienza. Li hai rivisti? Hai visto qualcuno?

TE: Della "mia" scuola di provenienza...?

V: Sì.

TE: No.

V: No, ok.

TE: Perché io eh... sono iscritta a una scuola qua di Monza a cui non non ho mai messo né piede né niente.

V: Ok, ma hai rivisto qualcuno? Chi è che ti ha fatto... non ti ha fatto nessuno vero gli esami a distanza quest'anno...?

TE: [fa un suono – fonema avulsivo dentale – per dire no]

V: Ok. Allora ragazzi, io approfitto del fatto che siate tutti e due qua per chiedervi se... mi interessa molto la vostra opinione su alcuni temi. Quindi volevo chiedervi, volete aggiungermi qualcosa su... su quello che vivete quotidianamente, su alcuni temi che vi sono cari, per esempio: TE farà la tesina sulle dipendenze. Vuoi aggiungere qualche tua opinione sul consumo di droga, su qualsiasi cosa...

TE: Ma secondo me... viene chiamata dipendenza perché secondo me, come dire...

MC: Lo vuoi te.

TE: Eh? Oltre...

MC: Lo vuoi te.

TE: Oltre quello. Ma è come se tu staccassi dalla tua realtà, cioè dalla realtà normale del... del "mondo umano" normale, per andare a finire nella tua realtà, nel tuo mondo magari... non dico virtuale, nel tuo mondo... dove puoi stare bene, dove... cioè, hai capito...?

MC: Stai male nel mondo normale e vuoi andartene dal mondo normale facendo quelle cose là.

TE: Lasciare la tua realtà...

V: Sì.

TE: ...per andare in un'altra realtà.

V: E si sta bene in quest'altra realtà?

MC: Dipende.

TE: Dipende però, cioè dipende secondo me dalla persona, da come sta lei mentalmente, fisicamente, un po' tutto, secondo me.

V: Eh... la vostra realtà, quella, diciamo, reale, eh... che poi è un po' anche legato al motivo per cui siete in Scuola Popolare, com'è, che realtà è? State bene nella vostra realtà?  
[Silenzio]

TE: Ogni tanto sì e ogni tanto no, perché appunto io, come ho già detto, ho avuto un trascorso...

V: ...con le sostanze.

TE: ...con le sostanze, ma penso un po' tutti alla fine. E ti dico che proprio in... in un momento in cui hai... cioè... è tipo un bisogno, hai tipo il bisogno di staccare da... da... da tutto.

V: Ok. Tu vuoi aggiungere qualcosa? [Mi rivolgo a MC]

MC: No, no.

TE: Cioè, dimmi se sto sbagliando... [Rivolto a MC]

MC: No no no, non ho detto niente io, no no, ci mancherebbe.

V: No no, credo parlasse per sé, non... assolutamente.

TE: Quindi... per me è così, poi magari per altre persone... ognuno la pensa a modo proprio capito.

MC: Io voglio dire solo una cosa, che penso che puoi avere tutte le difficoltà del mondo, ma molte persone fanno uno sbaglio enorme, che poi magari certe volte gli si... cioè gli si ritorce contro, è che molte persone, magari cioè di... di... bleah, dicono: Eh, sono cambiato. Io penso che le persone non cambino, io penso solo che crescano.

TE: E migliorino.

MC: No! Beh sì, però sto dicendo, cioè se magari a me uno mi viene a dire: Son cambiato, perché magari eh, non lo so, mi è successa una cosa brutta di qua e di là, io penso solo che le persone non cambiano, ma fingono di essere cambiate per nascondersi dalle paure... cioè per non affrontare...

TE: I problemi.

MC: ...i problemi che hanno passato, che stanno vivendo. Infatti io quello che ho sempre detto è, cioè: Non cambiare mai per 'ste p\*\*\*\*\*e, perché alla fine, cioè, cosa serve?

TE: Cambia magari per te stesso.

MC: No, ma neanche, ma anche per i problemi, capito, magari la tipa, a casa, la scuola e tu dici: Vabbè, io cambio, divento uno che sta zitto, non dice mai niente, di qua e di là, e poi magari fino a una settimana prima eri uno che rideva capito, scherzava, faceva battute. E io penso che tu non cambi, tu ti nascondi dalle paure... cioè, non dalle paure, ma dai problemi che hai, e quindi dici: Eh io son cambiato, così almeno capito, non fai vedere la sofferenza nelle persone, cioè di te stesso alle persone.

V: Credo, credo di aver capito quello che intendi. Però la domanda che ti faccio è: allora a questo punto com'è che si affrontano queste sofferenze?

MC: A testa alta.

V: E in che modo? Cioè da soli, insieme a qualcun... cioè, come le affronti?

TE: Secondo me c'è solo bisogno di un po' di forza. Di volontà.

V: E dove si trova?

MC: Dipende.

V: Voi la trovate?

MC: Dipende.

TE: Io molte volte no, io quindi poi mi lascio andare, quindi... ovviamente poi mi lascio andare...

MC: Dipende da cose...

TE: ...non è più fattibile capito...

MC: ...dipende da cosa, da come succedono le cose. Poi alla fine la forza la trovi sempre, oppure se non la trovi è perché non sei... cioè, non che non sai cercarla, ma non sai dove cercarla. Quindi penso che la forza ce l'abbiamo tutti, però dobbiamo riuscire a trovarla, capito?

V: E voi riuscite a chiedere aiuto?

TE: No.

MC: No.

V: Mhmm e qualcuno accanto a voi, se siete in difficoltà, se avete una sofferenza, si accorge che siete in quella situazione lì e vi aiuta...

MC: No.

V: ...anche se non lo chiedete?

TE: Non lo so.

V: C'è qualcuno che se ne accorge?

TE: Della nostra sofferenza?

V: Mhmm.

TE: No. Perché io dico di no, dico... io almeno soprattutto, ehm... come dire, io tendo a mantenere costantemente una maschera sul mio viso, sul mio...

MC: Ti nascondi.

TE: Ecco, io mi nascondo, io nas... io nascondo molto bene le mie emozioni...

MC: No...

TE: ...il mio stato d'animo e soprattutto nascondo...

MC: No, stai sbagliando di grosso.

TE: Cioè, dipende MC.

MC: No no, fidati di me.

TE: Dipende.

MC: Te l'assicuro io, fidati.

V: In che senso sta sbagliando?

MC: Non sta... non sta nascondendo l'emozione, sta nascondendo lei e basta, non stai nascondendo l'emozione. Tu stai nascondendo te dalle tue emozioni, non stai nascondendo le tue emozioni.

TE: Per non far vedere le mie emozioni alle altre persone.

MC: No, tu quando sei con le persone, tu ti nascondi dalle tue emozioni per non farle vedere.

TE: Eh!

MC: Eh!

TE: Eh! È la cosa che ho detto io.

MC: No, tu ti nascondi da... tu hai detto che nascondi le tue emozioni. No, tu ti nascondi dalle tue emozioni per non farle vedere agli altri.

V: Stai nascondendo te stessa, non le tue emozioni, credo che stia... che stia dicendo...

[Risate]

TE: Sì certo, ha ragione, non sapevo come dirlo, quindi ho detto: Mhmm...

V: E... come lo vedete il futuro? [Silenzio] Un po' più a lungo termine, quindi non il prossimo anno...

TE: Non posso... saperlo.

V: No, non lo devi sapere, dico come vi vedete, vi vedete felici?

TE: Felice, spensierata, con un sacco di soldi!

V: Ok! [Risate]

TE: Esatto, per forza, no?

MC: Boh.

TE: Felice sì.

V: Felice sì?

TE: Sì. Non dico felice, tranquilla.

V: Tranquilla.

TE: Fra un 10 anni... fra 10 anni dovrei aver famiglia, un lavoro normale, stabile, una casa, 3 bimbi!

V: 3 bimbi!

TE: 3 bimbi!

V: 3 bimbi! Tu, MC? Bimbi?

MC: Boh, non lo so, non mi vedo. [Silenzio] Non lo so.

TE: Io MC me lo vedo in una pasticceria, non a mangiare ma a vendere!

V: O magari a Masterchef!

TE: Ma basta, basta cioè!

V: Eh volevo chiedervi un'ultima cosa. Tu quindi non ti vedi pasticciare? [Rivolta a MC]

MC: No.

TE: Un motoraio. Un motoraio. Sei un motoraio.

MC: Si chiama ciclista.

TE: Il ciclista va in bicicletta.

MC: No.

V: Pensate di essere intelligenti voi? Io ti chiedo: sei intelligente? Voi rispondete: sì o no? Descrivetevi con tre parole.

MC: Non lo so.

TE: Anche con le parolacce?

V: Sì.

TE: Io... io sono una grandissima testa di c\*\*\*o.

V: Ok.

TE: Sono molto, molto sensibile.

V: Mhmm.

TE: Però ho un carattere un po' così, cioè nel senso che... so essere molto cattiva...

V: Ok.

TE: ...molto vendicativa, però allo stesso tempo sono una persona buona, che dà molto il suo cuore alle altre persone, perché penso prima agli altri che a me stessa.

V: Sei una ragazza intelligente?

TE: Intelligente intelligente... no! [Risate] Però... ho le mie conoscenze.

V: L'intelligenza non sono solamente le conoscenze! Invece ti dico che sei una ragazza intelligente, hai molta intelligenza emotiva. Tu, MC?

MC: In tre parole?

V: In tre parole.

MC: Boh, io... capisco tanto le persone, cioè capisco cosa c'hanno, cos'è.

V: Mhmm.

MC: Riesco a risolvere i problemi degli altri, cioè, riesco... li risolvo, do una mano...

V: Ci provi...!

MC: E molte... vabbè, la maggior parte delle volte ci riesco. Eh... boh, non lo so, penso di essere uno che aiuta troppo gli altri e non aiuta se stesso.

V: Ti piacerebbe qualcuno che ti aiutasse?

MC: No...

TE: Ma ci sono io, oh! Va' che mi sento in disparte così!

MC: Ma che c\*\*\*o c'entra...!

V: Sei intelligente MC, ti ritieni intelligente? Se ti dico: sei intelligente, sì o no?

MC: No. [Risate]

TE: Io ti direi di sì.

V: Anche io, però...

MC: Sai perché?

V: Sì, perché?

MC: Perché l'intelligenza non va detta, va vista, penso.

V: Quindi la devono vedere gli altri.

TE: Va mostrata.

V: Cos'è per voi l'intelligenza?

MC: Tutto.

V: Tutto?

MC: Tutto quello che fai, tutto quello che dici, tutto quello che pensi.

V: Ok, io vi ringrazio. Vi chiedo: qualsiasi cosa vogliate dire, ditemela ora. Come cambiereste questo posto? Cioè, immaginatevi una nuova scuola, cosa vorreste? Una cosa che non c'è in questa scuola che vorreste.

TE: Tutto.

V: MC mi ha già detto che vorrebbe fare l'esame qua, per esempio...

TE: Tutto quanto.

V: La scuola normale la cambieresti tutta quanta?

TE: E la farei diventare così.

V: E la faresti diventare così?

TE: Sì.

V: Ok! [Risate]

MC: Anche io!

V: Va bene, grazie ragazzi!

MC: Grazie a te!

## Bibliografia

Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Horsey, C.S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, pp. 87-107.

Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), pp. 760-822.

Alloisio, C., Gradino, A., & Storace, L. (2004). *Un modello per la prevenzione della dispersione formativa*. Milano: Franco Angeli.

Antonietti, V., A. Faretra, A. Gnemmi, & G. Ottolini (2003). Alla ricerca di una teoria della peer education. In M. Croce & A. Gnemmi (a cura di), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione* (pp. 111-132), Milano: Franco Angeli.

Aron, L.Y. (2006). *An overview of alternative education*. Washington, DC: Urban Institute.

Astone, N.M. & McLanahan, S.S. (1994). Family structure, residential mobility, and school dropout: A research note. *Demography*, 31, pp. 575-584.

Ausilio, M. (2019). Usare Gramsci. Una prospettiva pedagogica. *International Gramsci Journal*, 3(2), pp. 83-92.

Azzolini, D. & Barone, C. (2012), Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 53(4), pp. 687-718.

Azzolini, D. & Barone, C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, pp. 82-96.

Baldacci, M. (2003). *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.

Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1(1), pp. 65-76.

Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.

- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Ballarino, G. & Checchi, D. (a cura di) (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- Banfi, A. (1961). *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Barone, C. (2006). Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis. *Sociology*, 40(6), pp. 1039-1058.
- Barone, P. (2017). L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano. *Civitas educationis*, 2, pp. 23-43.
- Barrientos Soto, A., González-Gijón, G., & Soriano Díaz, A. (2021), Alternative education and second chance schools: global and Latin American perspectives on its history and outlook, *CADMO*, 2, pp. 7-20.
- Bartolucci, M. & Batini, F. (2016). Ascoltare studenti, insegnanti, dirigenti: che cos'è la dispersione? In F. Batini & M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 21-60), Milano: Franco Angeli.
- Bartolucci, M., Batini, F., & Scierri, I.D.M. (2018). Promoting educational success and countering early school leaving. Effects of authentic learning tasks in upper secondary education. *RicercaAzione*, 10(2), pp. 209-227.
- Bassey M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Bastianoni, P., Zullo, F., & Taurino, A. (2012). La ricerca-intervento come processo formativo nelle comunità per minori: l'esperienza in un contesto residenziale per adolescenti. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, pp. 133-144.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi (trad. it. di *Mind and nature: A necessary unity*, London-Sidney: Wildwood-Bookwise, 1979).
- Batini, F. (2016). Un panorama desolante. In F. Batini & M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 9-19), Milano: Franco Angeli.

- Bell, L.A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Beltrametti, M., Campolucci, L., Maori, D., Negrini, L., & Sbaragli, S. (2017). La robotica educativa per l'apprendimento della matematica. Un'esperienza nella scuola elementare. *DdM - Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 1, pp. 123-144.
- Benelli, C. (2020). Educare comunità. L'azione maieutica e nonviolenta di Danilo Dolci. In M. Aglieri & A. Augelli (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 41-51), Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto, G. (2005). Misure di intervento contro la dispersione scolastica: un quadro di insieme. In Benvenuto, G. & Sposetti, P. (a cura di). *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione* (pp. 15-37). Roma: Anicia.
- Benvenuto, G. (2011). Dimensioni e indicatori della scuola "diseguale". In Id. (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione* (pp. 45-98), Roma: Anicia.
- 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 (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 123-133), Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto, G. & Guglielmi, P. (2011). La scuola delle competenze come obiettivo di equità. In Benvenuto, G. (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione* (pp. 333-353), Roma: Anicia.
- Benvenuto, G. & Vecchiarelli, M. (2013). Il contrasto alla dispersione scolastica e il Programma Europeo di apprendimento permanente. *Formazione & Lavoro*, 1, pp. 126-133.
- Benvenuto, G., Rescalli, G., & Visalberghi, A. (a cura di) (2000). *Indagine sulla dispersione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & K. Paul.
- Bertin, G.M. (1961). *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. (1995<sup>6</sup>). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando (ed. or. 1968).

- Bertini, F. (2021). I programmi di storia da Casati a Gentile. *Didattica della Storia*, 3, 1S, pp. 1-40.
- Bertoni Jovine, D. (1954). *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- Bertoni Jovine, D. (1976). Esplorazione dell'ambiente. In Bertoni Jovine, D., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, a cura di A. Semeraro, 2 voll., Roma: Editori Riuniti.
- Besozzi, E. (1990). Le cause dell'insuccesso e dell'abbandono scolastico. *Scuola Democratica*, 13(1), pp. 80-86.
- Besozzi, E. (2009). *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*. Convegno nazionale di Pastorale della Scuola "Promuovere la persona per rigenerare la scuola. Comunità, merito, equità. Il contributo dei cattolici" (Roma, 11-14 febbraio).
- Bettini, F. (1953). *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*. Brescia: La Scuola.
- Bianchi, I. & Rodella, F.C. (2004). La dispersione scolastica e formativa in provincia di Forlì-Cesena: biografie e profili emblematici. In P. Zurlo (a cura di), *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena* (pp. 83-138). Milano: Franco Angeli.
- Bochicchio, F. (2021). Educazione popolare e istruzione degli adulti. Il ruolo dei CPIA. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, pp. 20-35.
- Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (2014). L'orientamento nella scuola media: una concausa della segregazione etnica nella scuola superiore? *Educazione Interculturale*, 12(2), pp. 199-217.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 183-196.
- Bosi, P. & Nistri, S. (2018). *La scuola popolare di Sesto Fiorentino. Un'esperienza degli anni '70 sulle tracce di don Milani*. Sesto Fiorentino: Apice Libri.
- Bottero, E. (2021). *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. Roma: Armando.

- Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: High school disciplinary procedures and the production of dropouts. *Social Problems*, 40, pp. 493-509.
- Bozzi, G. & Zecca, L. (2021). Tutoring nella programmazione robotica: prime esplorazioni con Cubetto nella scuola dell'infanzia. In G. Bozzi, L. Zecca, & E. Datteri (a cura di), *Interazione bambini-robot. Riflessioni teoriche, risultati sperimentali, esperienze* (pp. 251-273), Milano: Franco Angeli.
- Brighenti, E. (a cura di) (2006). *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. Trento: IPRASE del Trentino.
- Brighenti, E. & Bertazzoni, C. (2009). *Le scuole di seconda occasione*. Trento: Erickson, 2 voll.
- Bryk, A.S. & Thum, Y.M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), pp. 353-383.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (trad. it. di *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979).
- Bronfenbrenner, U. (a cura di) (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson (trad. it. di *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, London: SAGE Publications, 2005).
- Calaprice, S. (2012). Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare. La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), pp. 109-130.
- Callari Galli, M. (1995). Il valore della differenza. In P. Bertolini & M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite* (pp. 69-78), Firenze: La Nuova Italia.
- Cappello, F. (2011). Seminare Domande. La valorizzazione della maieutica di Danilo Dolci nelle scuole. *Educazione Democratica*, 2, pp. 178-183.
- Cardano, M., Manocchi, M., & Venturini, G.L. (2011). *Ricerche. Un'introduzione alla metodologia delle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2006). *Becoming critical: Education, knowledge and Action Research*. Routledge.
- Caruana, F. & Borghi, A.M. (2013). Embodied Cognition: una nuova psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 40(1), pp. 23-48.

- Catarci, M. (2013). Scelte scolastiche, canalizzazione formativa e opportunità sociali degli allievi di origine immigrata. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 5(6), pp. 146-158.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Catarsi, E. (a cura di) (2004). *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- 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. Kalas̄ (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. (2005<sup>3</sup>). Grounded theory in the 21st century. Applications for advancing social justice studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 507-535), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2014<sup>2</sup>). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2017a). Continuities, contradictions, and critical inquiry in Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, pp. 1-8.
- Charmaz, K. (2017b). The power of constructivist Grounded Theory for critical inquiry. In *Qualitative Inquiry*, 23(1), pp. 34-45.
- Charmaz, K. (2020), “With Constructivist Grounded Theory you can’t hide”: Social Justice Research and Critical Inquiry in the public sphere. *Qualitative Inquiry*, 26(2), pp. 165-176.
- Checchi, D. (2008). *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*. INVALSI Report.
- Checchi, D. (2009). *Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana*. FGA Working Paper 25.
- Christenson, S.L. & Thurlow, M.L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), pp. 36-39.
- Christle, C., Jolivette, K., & Nelson, C.M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), pp. 325-339.

- Cingolani, P. & Premazzi, V. (2016, febbraio). *Dispersione scolastica e studenti di origine straniera. Una prima analisi della letteratura: dalla teoria alle pratiche*. FIERI Rapporti di ricerca.
- Cochran-Smith, M. (Ed.) (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445-467). New York: Springer.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher Education for justice and equity: 40 years of advocacy. *Action in Teacher Education*, 42(1), pp. 49-59.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M., & Enterline, S. (2012). Learning to teach for Social Justice as a cross cultural concept: Findings from three Countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), pp. 171-198.
- Codignola, E. (1954). *Un esperimento di scuola attiva: La Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cohen, L. & Manion, L. (1984). Action Research. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, & S. Goulding (Eds.), *Conducting small-scale investigations in educational management*, London: Harper Educational.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli Early School Leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Colombo, M. (2011). Contrastare la dispersione scolastica attraverso le politiche locali: dalla ricerca all'azione di rete. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, pp. 169-183.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica*, 2, pp. 411-424.
- Consoni, D. (2008). *Emergenze educative e pratiche di cura. Le Scuole della Seconda Occasione*. Tesi di Dottorato in Pedagogia, Università degli Studi di Roma Tre.
- Contini, D. & Azzolini, D. (2016). Performance and decisions: Immigrant-native gaps in educational transitions in Italy. *Journal of Applied Statistics*, 43(1), pp. 98-114.
- Contini, M. (2006). Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1(1), pp. 51-65.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.

- Cook-Sather, A. (2013a). Espressione, presenza e potere: «Student Voice» nella ricerca educativa e in educazione. In V. Grion & A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 121-135), Milano: Guerini.
- Cook-Sather, A. (2013b). Legittimare i punti di vista degli studenti. Nella direzione della fiducia, del dialogo e del cambiamento in educazione. In V. Grion & A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 27-61), Milano: Guerini.
- Corbin, J.M., & Strauss, A.L. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), pp. 3-21.
- Cotza, V. (2022a). Dispersione scolastica e giustizia sociale. Uno studio di caso nel campo delle scuole popolari. In A. La Marca, G. Moretti, & I. Vannini, *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 176-198). Quaderni del Dottorato Sird, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cotza, V. (2022b). Minori a rischio ed educazione popolare. Verso una nuova prospettiva critico-radical. *Nuova Secondaria Ricerca*, 8, pp. 81-96.
- 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* (pp. 671-684), Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Crane, J. (1991). The epidemic theory of ghettos and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing. *American Journal of Sociology*, 96, pp. 1226-1259.
- Cunti, A. (a cura di) (1999). *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Curti, S. (2016). Dispersione scolastica e devianza minorile in Italia: *che cosa può un insegnante?* In F. Batini & M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 113-122), Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.

- Datteri, E. & Zecca, L. (2016). The Game of Science: An experiment in synthetic roboethology with primary school children. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 23, pp. 24-29.
- Datteri, E., Bozzi, G., & Zecca, L. (2015). Il “Gioco dello Scienziato” per l’apprendimento del metodo scientifico nella scuola primaria. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(3), pp. 172-175.
- Davis, K.S. & Dupper, D.R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1-2), pp. 179-193.
- De Giorgi, F. (2009). L’educazione popolare e Don Milani. In C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant’anni dopo* (pp. 51-64), Milano: Unicopli.
- De Meo, A. & Fiorucci, M. (a cura di) (2011). *Le scuole popolari. Per l’accompagnamento e l’inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. FOCUS-Casa dei diritti sociali.
- De Santis, S.A. (2019). La differenza come leva di trasformazione emancipatrice del singolo e delle comunità: modelli teorici e dispositivi di intervento. In O. Gelo, A. Isoni, T. Mannarini, & S. Siciliano (a cura di), *La differenza come risorsa. Atti del Workshop 2018* (pp. 131-148). Lecce: Università del Salento.
- De Simone, G. (2014). Scuole e enti del Terzo settore: concorrenti o alleati nel contrasto alla dispersione? In Checchi, D. (a cura di), *LOST. Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo della scuola e del terzo settore* (pp. 84-91), Milano: We World Onlus.
- Deeds, C. & DePaoli, J. (2017), *Measuring Success: Accountability for Alternative Education*. Washington DC: American Youth Policy Forum.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina (trad. it. di *Experience and education*, New York: Kappa Delta Pi, 1938).
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell’educazione*. Roma: Anicia (trad. it. di *Democracy and education*. New York: Macmillan Co.).
- Di Bartolomeo, A., Bonifazi, C., & Strozza, S. (2017). Figli degli immigrati e riuscita scolastica. In C. Bonifazi (a cura di), *Migrazioni e integrazioni nell’Italia di oggi* (pp. 171-182), Roma: Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali.
- Di Cesare, G. & Giammetta, R. (2011). *L’adolescenza come risorsa: una guida operativa alla peer education*. Roma: Carocci.

- Doll, J.J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open*, 3, pp. 1-15.
- Driscoll, A.K. (1999). Risk of high school dropout among immigrant and native Hispanic youth. *International Migration Review*, 33, pp. 857-875.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*, 85(4), pp. 591-629.
- Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), pp. 129-145.
- Elliott, D.S. & Voss, H. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Engel, A.K., Maye, A., Kurthen, M., & König, P. (2013). Where's the action? The pragmatic turn in cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(5), pp. 202-209.
- European Commission (Cresson, É, Flynn, P., & Bangemann, M.) (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. Brussels.  
[op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4ece-904c-98fa541108d8/language-en](http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4ece-904c-98fa541108d8/language-en)
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (1998). *Second Chance Schools: European pilot projects*. Publications Office.  
[op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d22759b0-1bc6-11ea-8c1f-01aa75ed71a1/language-en](http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d22759b0-1bc6-11ea-8c1f-01aa75ed71a1/language-en)
- European Commission, (2006, March). *'Education & Training 2010'. Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000*, Brussels.  
[www.cedefop.europa.eu/en/news/education-training-2010-main-policy-initiatives-and-outputs-education-and](http://www.cedefop.europa.eu/en/news/education-training-2010-main-policy-initiatives-and-outputs-education-and)
- European Commission (2009, May). *European policy cooperation (ET 2020 framework)*. Brussels.  
[eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29)
- European Commission (2013, November). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final report of the thematic working group on early school leaving, Brussels.  
[education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report\\_en.pdf](http://education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf)

European Commission, Audiovisual and Culture Executive Agency (2014a). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, policies and measures*. Eurydice and Cedefop Report, Publications Office.

[op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en](https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en)

European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2014b). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission.

[http://sia-prod.com/resources/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://sia-prod.com/resources/ecec-quality-framework_en.pdf)

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (Redgrave, K., Day, L., Mozuraityte, N., & McCoshan, A.) (2014c). *Preventing Early School Leaving in Europe. Lessons learned from Second Chance Education*. Publications Office.

[op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/575dc3dc-a6fb-4701-94a2-b53d62704567](https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/575dc3dc-a6fb-4701-94a2-b53d62704567)

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (Bazoli, N., Lievore, I., Schizzerotto, A., Azzolini, D., & Vergolini, L.) (2019). *Beyond achievement. A comparative look into 15-year-olds' school engagement, effort and perseverance in the European Union*. Publications Office.

[op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/0a90c7c9-2f45-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en](https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/0a90c7c9-2f45-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en)

European Council (2011, June). *Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. OJ C 191, 1.7.2011.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32011H0701(01))

European Council (2018, May). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. ST/9009/2018/INIT, Brussels.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AAOJ.C..2018.189.01.0001.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AAOJ.C..2018.189.01.0001.01.ENG)

Eurostat (2022a). *Early Leavers from Education and Training*.

[ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early leavers from education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)

Eurostat (2022b). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*.

[ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics on young people neither in employment nor in education or training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training)

[explained/index.php?title=Statistics on young people neither in employment nor in education or training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training)

Falconi, S. (2012). Il disagio in adolescenza: tra insuccesso scolastico e disincanto. Prospettive di inclusione nella scuola secondaria di secondo grado. *Studi sulla Formazione*, 1, pp. 145-162.

- Farrelly, S.G. & Daniels, E. (2014). Understanding Alternative Education: A mixed methods examination of student experiences. *NCPEA Education Leadership Review of Doctoral Research*, 1(1), pp. 1-17.
- Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5-6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, pp. 87-97.
- Fielding, M. (2013). Gli studenti: agenti radicali di cambiamento. In V. Grion & A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 62-82), Milano: Guerini.
- Filandri, M. & Parisi, T. (2014). Disuguaglianze nella scuola superiore. L'onda lunga dell'origine sociale. In M. Olagnero (a cura di), *Prima e dopo il diploma* (pp. 65-80), Milano: Guerini.
- Filippini, F. & Giustini, C. (2010). Chance, la scuola della seconda opportunità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(2), pp. 103-126.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Boston: Addison-Wesley.
- Fleuri, R.M. (1998). Le pedagogie popolari nel mondo. Usi e significati contemporanei della pratica di Célestin Freinet in Brasile. *MULTIETTRE-RIDEF '98 (FIMEM)*, pp. 56-64.
- Frabboni, F. (2012). Il Problematicismo pedagogico. *Studi sulla formazione*, 1, pp. 11-23.
- Frabboni, F. & Baldacci, M. (a cura di) (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Fraser, N. (1999). La giustizia sociale nell'era della politica dell'identità: redistribuzione, riconoscimento e partecipazione. *Iride*, 28, pp. 531-547.
- Fraser, N. (2003). Social justice in an age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate* (pp. 7-109). London: Verso.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity Press.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate*. London: Verso.

- Freinet, C. & Freinet, É. (1973). *Nascita di una pedagogia popolare*. Roma: Editori Riuniti (trad. it. di *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de la C.E.L. Coopérative d'enseignement laïc*, Cannes: Édition de l'École Moderne Française, 1949).
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (trad. it. di *Pedagogia da Esperança. Un reencontro con la Pedagogia del oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992).
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (trad. it. di *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970).
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools: How will we recognize it when we see it? *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), pp. 253-269.
- Garin, E. (1959). Recensione a: Bertoni Jovine, D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Belfagor, 14(2), pp. 233-237.
- Gattullo, M. (1989). Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria e università. Le indagini speciali dell'ISTAT. *Scuola e Città*, 1, pp. 1-45.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), pp. 499-509.
- Ghione, V. (2005). *La dispersione scolastica. Le parole chiave*. Roma: Carocci.
- Ghirotto, L. (2015). La *Social Justice Education* e il diritto all'educazione nella scuola dell'obbligo italiana: una *Grounded Theory*. In Tarozzi, M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale* (pp. 108-133), Milano: Franco Angeli.
- Ghirotto, L. & Artoni, M. (2009). Il diritto all'educazione e le capacità. Per fondare la giustizia sociale in educazione. *Orientamenti Pedagogici*, 56(5), pp. 781-793.
- Girelli, C. & Bevilacqua, A. (2018a). La prevenzione del fallimento educativo e della dispersione scolastica nei documenti internazionali e nazionali. *RicercaAzione*, 10(2), pp. 17-29.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gleason, P. & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7, pp. 25-41.

- Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). When can school affects dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36, pp. 715-738.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi, 4 voll.
- Grion, V. & Dettori, F. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 851-859), Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED (Catania, 6-8 novembre 2014), Pisa: ETS.
- Guarnieri, M.C. (2008). La scuola che ha scelto di cambiare: l'esperienza delle Scuole di Seconda Opportunità in Italia. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3, pp. 1-27.
- Guglielmi, P. (2011). La cornice normativa e gli interventi istituzionali per contrastare la dispersione scolastica. In G. Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione* (pp. 99-146), Roma: Anicia.
- Hackman, H. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38, pp. 103-109.
- Hoffmann, M. & Pfeifer, R. (2018). Robots as powerful allies for the study of embodied cognition from the bottom up. In A. Newen, L. de Bruin, & S. Gallagher (Eds.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition* (pp. 841-862), Oxford: Oxford University Press.
- Howe, K. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press.
- Howe, K. (1998). The interpretive turn and the new debate in education. *Educational Researcher*, 27(8), pp. 13-20.
- Hytten, K. & Bettez, S.C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational Foundations*, 25(1-2), pp. 7-24.
- Iliopoulou, V. (2019). Participation incentives, perceptions and attitudes of Second Chance School learners. *Academy of Social Science Journal*, 4(7), pp. 1341-1345.
- INDIRE (2020, febbraio). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*. Dati dal questionario CPIA Val.U.E e dal Rapporto di autovalutazione.
- 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, pp. 24-33.

- Janosz, M. & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 25(1), pp. 61-88.
- Jung, S.E. & Won, E. (2018). Systematic review of research trends in Robotics Education for young children. *Sustainability*, 10(905).
- Kanizsa, S. (1998). L'intervista nella ricerca educativa. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 35-81), Milano: Bruno Mondadori.
- Kanizsa, S. (2013<sup>3</sup>). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005<sup>3</sup>). Participatory Action Research. Communicative action and the public sphere. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603), Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (Eds.) (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kim, J. & Taylor, K.A. (2008). Rethinking alternative education to break the cycle of educational inequality and inequity. *Journal of Educational Research*, 101(4), pp. 207-219.
- King, J. (2006). If our objective is justice: Diaspora literacy, heritage knowledge, and the praxis of critical studyin' for human freedom. In A. Ball (Ed.), *With more deliberate speed: Achieving equity and excellence in education--realizing the full potential of brown v. Board of education*, 105th Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp. 337-357). Chicago: University of Chicago Press.
- Kiprianos, P. & Mpourgos, I. (2020). Back to school: From dropout to Second Chance Schools. *Journal of Adult and Continuing Education*.  
[journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1477971420979725](https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1477971420979725)
- Kortering, L.J. , & Braziel, P.M. (1999). School dropout from the perspective of former students: Implications for secondary special education programs. *Remedial and Special Education*, 20, 78-83.
- Kotok, S., Ikoma, S., & Bodovski, K. (2016). School climate and dropping out of school in the era of accountability. *American Journal of Education*, 122(4), pp. 569-599.
- La Rosa, V. (2021). Processi formativi, popolo, cultura. Riflessioni pedagogiche per abitare democraticamente il tempo presente. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, pp. 77-89.

- Lagana-Riordan, C., Aguilar, J.P., Franklin, C., Streeter, C.L., Kim, J.S., Tripodi, S.J., & Hopson, L.M. (2011). At-risk students' perceptions of traditional schools and a solution-focused public alternative school. *Preventing School Failure*, 55(3), pp. 105-114.
- Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (Eds.) (2011), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (pp. 1-18). Springer.
- Lange, C.M. & Sletten, S.J. (2002). *Alternative education: A brief history and synthesis*. Alexandria, VA. Project Forum at National Association of State Directors of Special Education.
- Laurillard, D. (1999). A conversational framework for individual learning applied to the 'learning organisation' and the 'learning society'. *Systems Research and Behavioral Science*, 16(2), pp. 113-122.
- Lee, T. & Breen, L. (2007). Young people's perception and experiences of leaving high school early: An exploration. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 17, pp. 329-346.
- Lee, V.E. & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Education Research Journal*, 40(2), pp. 353-393.
- Lehr, C.A., Tan, C.S., & Ysseldyke, J. (2009). Alternative Schools. A synthesis of state-level policy and research. *Remedial and Special Education*, 30(1), pp. 19-32.
- Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.
- Liu, E.Z.F., Lin, C.H., Liou, P.Y., Feng, H.C., & Hou, H.T. (2013). An analysis of teacher-student interaction patterns in a robotics course for kindergarten children: A pilot study. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), pp. 9-18.
- Lonati, V., Malchiodi, D., Monga, M., & Morpurgo, A. (2015). Is coding the way to go? In A. Brodnik & J. Vahrendhold (Eds.), *Proceedings of ISSEP 2015* (pp. 165-174), Springer.
- Lucisano, P., Stanzione, I., & Artini, A. (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti. *RicercaAzione*, 10(2), pp. 79-100.
- Ludovico, L.A., Malchiodi, D., & Zecca, L. (2017). A multimodal LEGO®-based learning activity mixing musical notation and computer programming. In *Proceedings of 1st ACM SIGCHI International Workshop on Multimodal Interaction for Education (MIE'17)* (pp. 44-48), New York: ACM.

- Lumbelli, L. (a cura di) (1974). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell'educazione: comunicare a scuola*. Bologn: il Mulino.
- Lumbelli, L. (1992). Interazione verbale e deprivazione linguistica. In E. Lugarini & A. Roncallo (a cura di), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua* (pp. 57-73), Firenze: La Nuova Italia.
- Maia, E. (2020). Attualità di una pedagogia popolare. Riflessioni a partire da una ricerca sul Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 15(2), pp. 39-54.
- Malusà, G. (2019). *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante*. Milano: Franco Angeli.
- Mariuzzo, A. (2016). Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di "Scuola e Città" (1950-1960). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), pp. 225-251.
- Martinez, D. (2014). Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione. *Studi sulla Formazione*, 16(1), pp. 181-202.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Mayo, P. (2011). I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica. In R. Sani & D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche* (pp. 247-267). Macerata: EUM.
- Mayo, P. & Vittoria, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- McNeal, R.B. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78, pp. 209-222.
- Meo, A. & Tarabini, A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 88(2), 102963.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Minello, R. (2014). Anticipazioni di pedagogia critico-radiale nel pensiero di Antonio Gramsci. *Formazione e Insegnamento*, 12(4), pp. 67-82.

MIUR (2017, novembre). *La dispersione scolastica aa.ss. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. Roma: MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.

[www.miur.gov.it/-/la-dispersione-scolastica-nell-a-s-2015-2016-e-nel-passaggio-all-a-s-2016-2017](http://www.miur.gov.it/-/la-dispersione-scolastica-nell-a-s-2015-2016-e-nel-passaggio-all-a-s-2016-2017)

MIUR (2018a, settembre). *Focus "Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2018/2019"*.

[www.miur.gov.it/-/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2018-2019-](http://www.miur.gov.it/-/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2018-2019-)

MIUR (2018b, 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.

[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](http://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)

MIUR (2019, giugno). *I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2017/2018*.

Roma: MIUR - Ufficio di Statistica e studi.

[www.miur.gov.it/-/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-anno-scolastico-2017-2018](http://www.miur.gov.it/-/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-anno-scolastico-2017-2018)

MIUR (2021a, settembre). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*. Roma:

MIUR - Ufficio di Statistica e studi.

[miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t](http://miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t)

MIUR (2021b, maggio). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*. Roma: MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.

[miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset\\_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020](http://miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020)

Moroni, I. (2011). La ricerca-azione in biblioteca: il metodo, le esperienze e un caso significativo. *JLIS.IT*, 2(2), pp. 1-25.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettiva epistemologiche*. Roma: Carocci.

MPI (1990a). *Piano nazionale di intervento per la lotta al fenomeno della dispersione scolastica*. Annali della Pubblica Istruzione, 2.

MPI (1990b). *La dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo*, Documentazione Educativa, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, nuova serie voll. 3-5.

MPI (2000, giugno). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*.

[archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2000/dispersione.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2000/dispersione.shtml)

- Murrell, P.Jr. (2006). Toward social justice in urban education: A model of collaborative cultural inquiry in urban schools. *Equity & Excellence in Education*, 39, pp. 81-90.
- Nardacchione, G. & Peconio, G. (2021). Peer tutoring and scaffolding principle for inclusive teaching. *Elementa. Intersections between Philosophy, Epistemology and Empirical Perspectives*, 1(2), pp. 181-200.
- Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris, E. & Agrusti, G. (a cura di) (2021). Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria. Milano: Pearson.
- Noble, R.N., Heath, N., Krause, A. & Rogers, M. (2021). Teacher-student relationships and high school drop-out: Applying a working alliance framework. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(3), pp. 221-234.
- North, C. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of 'social justice' in education. *Review of Educational Research*, 76(4), pp. 507-535.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, pp. 11-13.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino (trad. it. di *Creating capabilities. The human development approach*, Cambridge, MA-London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2011).
- Nussbaum, M. & Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Pandolfi, L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re*, 16(3), pp. 67-78.
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), pp. 52-64.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Papert, S. (1991). Situating constructionism. In S. Papert & I. Harel (Eds.). *Constructionism*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

- Passalacqua, F. (2022). Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 146-169.
- Perone, E. (2006). *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*. Milano: Franco Angeli.
- Perucchini, P., Piastra, S., & Zecca, L. (2020). *L'uso della discussione nella costruzione di conoscenze disciplinari*. Seminario "Quali percorsi di ricerca inter- e trans-disciplinare?" (Bologna, 30 gennaio), Osservatorio SIRD-DGD - Didattica Generale e Didattiche Disciplinari.
- Piccardo, C. & Benozzo, A. (2010). Verso una definizione complessa di ricerca-azione. In C. Kaneklin, C. Piccardo, & G. Scaratti (a cura di), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*, Milano: Cortina.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88(1), pp. 37-42.
- Pippa, S., Malatesta, S., De Michele, C., & Biffi, E. (2021). Education for sustainable development and children's involvement in public spaces. From universalism to places, from rights to capabilities: Some evidence from a research project on the regeneration of public spaces in Milan. *Social Sciences*, 10(3), 88.
- Pisanu, F. & Tabarelli, S. (2013). Didattica e successo formativo: i laboratori del fare e del sapere. *Form@re*, 13(3), pp. 42-58.
- Pitzalis, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze. *Scuola Democratica*, 6, pp. 26-44.
- Polidano, C., Tabasso, D., & Tseng, Y.-P. (2015). A Second Chance at education for Early School Leavers. *Education Economics*, 23(3), pp. 358-375.
- Pontecorvo, A., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Potestio, A. (2021). Introduzione. L'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, pp. 5-19.
- Prieto Torano, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el

abbandono educativo. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 110-125.

Puglielli, E. (2019). Dina Bertoni Jovine interprete di Gramsci. *Pedagogia più Didattica*, 5(2). [rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-2/dina-bertoni-jovine-interprete-di-gramsci/](http://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-2/dina-bertoni-jovine-interprete-di-gramsci/)

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.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Rega, A. (2012). L'alleanza tra Stato e scuola per la formazione del cittadino (1859-1958). Appunti sulla matrice concettuale e sulla specificità storico-sociale dell'Educazione civica scolastica. *Formazione, Lavoro, Persona*, 4, pp. 50-65.

Ricchiardi, P. & Torre, E. (2014). Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), pp. 285-306.

Ricuperati, G. (2015). *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola.

Ripamonti, D. (2007). Discutere per apprendere. In E. Nigris, S. Negri, & F. Zuccoli (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive* (pp. 167-208). Roma: Carocci.

Rivoltella, P.C. & Rossi, P.G. (a cura di) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.

Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 47-56). London, UK: Routledge.

Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*. Foggia: Ed. del Rosone.

Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and Social Justice: The Capability Approach re-examined*. Cambridge: Open Book Publisher.

Rogers, C.R. (1970). *La terapia centrata sul cliente*, Firenze: Martinelli (trad. it. di Client-centered therapy, Boston: Houghton-Mifflin, 1951).

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Romano, A. (2021). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, pp. 51-66.
- Romito, M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola Democratica*, 2, pp. 441-460.
- Rossi, P.G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 11-26.
- Rossi Doria, M. (2005). DROP-OUT. I confini della parola. In G. Cerini & M. Spinosi (a cura di), *Voci della Scuola* (pp. 227-240), vol. 5, Napoli: Tecnodid.
- Rota, E. (1938). *Le origini del Risorgimento*. Milano: Vallardi, 2 voll.
- Rumberger, R.W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, pp. 199-220.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), pp. 583-625.
- Rumberger, R.W. (2001). *Who drop out of school and what can be done*. Santa Barbara: University of California.
- Rumberger, R.W. & Larson, K.A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school drop out. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- 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 #15.
- Salacone, S. (2011). Rete di scuole e di territorio: la storia di un contrasto alla dispersione scolastica. In G. Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione* (pp. 45-98), Roma: Anicia.
- Salmeri, S. (2015). Formazione, scuola e educazione democratica: le cause della dispersione. In M. Pellerone (a cura di), *Rischio di dispersione scolastica e disagio socio-educativo* (pp. 93-109), Milano: Franco Angeli.
- Santagati, M. & Colussi, E. (a cura di) (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*. Rapporto nazionale, Report ISMU.

- Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scaglia, E. (2020). Vittorino Chizzolini: dalla “scoperta d’anime” ad una pedagogia “serenamente” concreta delle scuole popolari. *Formazione, Lavoro, Persona*, 30, pp. 11-27.
- Schir, F. & Basso, D. (2018). Peer tutoring: Promoting wellbeing by encouraging cooperative attitudes within the school community. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments 2018* (pp. 234-238). Lisbon: inSciencePress.
- Scierri, I.D.M. & Nitti, M. (2018). Dispersione scolastica: visioni a confronto. Indagine sulla percezione della dispersione tra studenti, insegnanti e genitori delle scuole secondarie umbre. In Scierri, I.D.M., Bartolucci, M., & Nitti, M. (a cura di), *Lettura e dispersione* (pp. 91-120), Milano: Franco Angeli.
- Scierri, I.D.M., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), pp. 1-28.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Secci, C. (2014). Aldo Capitini, l’Educazione Nuova e la pedagogia del Novecento. Un confronto con Dewey e Montessori. *Educazione Democratica*, 8, pp. 85-102.
- Secci, C. (2017). La scuola popolare: esperienza peculiare dell’educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future. *Educazione Aperta*, 1, pp. 143-158.
- Sen, A. (1993). Capability and well being. In M. Nussbaum & A. Sen, *The quality of life* (pp. 30-53), Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1994). *La disegualianza. Un riesame critico*. Bologna: il Mulino (trad. it. di *Inequality re-examined*, Oxford: Oxford University Press, 1992).
- Sen, A. (2010). *L’idea di giustizia*. Milano: Mondadori (trad. it. di *The idea of justice*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009).
- Shefi, J. & Chis, V. (2016). Teacher-students relationship. The significance to decreasing dropout rates and motivation for change. In V. Chis & Albuлесcu I (Eds.), *ERD 2016 - Proceedings of the Education, Reflection, Development*, Future Academy.

- Simeone, D. (2020). Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. In M. Aglieri & A. Augelli (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 15-22), Milano: Franco Angeli.
- Soave, F. (1788). *Compendio del metodo delle scuole normali, per uso delle scuole d'Italia*, Venezia.
- Spinelli, M. (2001). *Giuseppe Calasanzio: il pioniere della scuola popolare*. Roma: Città Nuova.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stake, R.E. (2005<sup>3</sup>). Qualitative case study. In K. Denzin & Y.S. Lincoln, *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stoeckelmayr, K., Tesar, M., & Hofmann, A. (2011). Kindergarten children programming robots: A first attempt. In R. Stelzer & K. Jafarmadar (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Robotics in Education (RiE)* (pp. 185-192), Wien: INNOC - Austrian Society for Innovative Computer Sciences.
- Stoltz, T. (2018). Consciousness in Piaget: Possibilities of understanding. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(30), pp. 1-9.
- Strano, A. (2014). Recensione a: Nussbaum, M., Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil. *Formazione & Insegnamento*, 12(4), pp. 426-430.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85, pp. 196-203.
- Szabó, C.M. (2018). Causes of early school leaving in secondary education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(4), pp. 54-76.
- Tabarelli, S. & Pisanu, F. (2012). *Promuovere il successo formativo. Esiti della ricerca nella scuola trentina sui fattori di rischio e di prevenzione dell'insuccesso scolastico*. Trento: IPRASE.
- Talamo, G. (1960). *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*. Milano: Giuffrè.
- Targhetta, F. (2015). Istruzione popolare e educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità d'Italia alle 150 ore. In A. Boschiero, A. Lona, & F.M. Paladini (a cura di), *La scuola delle 150 ore in Veneto* (pp. 31-48), Padova: CIERRE Ed.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cosa è la Grounded Theory?* Roma: Carocci.

- Tarozzi, M. (2015). Giustizia sociale. Dall'intercultura all'educazione alla giustizia sociale. In Id., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale* (pp. 35-59), Milano: Franco Angeli.
- Tessaro, F. (2008). Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica. *Quaderni di orientamento*, 33, pp. 10-23.
- Tomasi, T. (1969). *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Torres, C.A. & Noguera, P. (Eds.) (2008). *Social Justice Education for teachers. Paulo Freire and the possible dream*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Trebisacce, G. (2010). Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni. *Studi sulla formazione*, 2, pp. 51-56.
- Trebisacce, G. (2012). Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca. *Studi sulla Formazione*, 2, pp. 93-101.
- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*.  
[www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx](http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx)
- UN (2014), General Assembly. *Report of the Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals*.  
[digitallibrary.un.org/record/778970?ln=en](http://digitallibrary.un.org/record/778970?ln=en)
- Venturelli, G. (2019). L'educazione tra esperienza e trascendenza. Il contributo del problematicismo razionalista di Giovanni Maria Bertin nella costruzione di una pedagogia come "scienza del possibile". *Formazione, Lavoro, Persona*, 23, pp. 108-117.
- Vitale, G. (2015). Una seconda occasione di partecipare: i percorsi di re-engagement formativo degli Early School Leavers in Italia tra agency e vulnerabilità. *Formazione e Insegnamento*, 13(2), pp. 149-156.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori ed altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio (trad. it. di *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, New York: W.W. Norton & Co., 1967).
- Wehlage, G.G. & Rutter, R.A. (1985). *Dropping out: How much do schools contribute to the problem?* Madison: Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin-Madison.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), pp. 237-269.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), pp. 89-100.
- Yin, R.K. (2009<sup>4</sup>). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zecca, L. (2000). Conversazioni con i bambini e stili educativi. In D. Demetrio, S. Kanizsa, A. Rezzara, S. Mantovani, & L. Zecca (a cura di), *Appunti per una ricerca sugli stili educativi* (pp. 145-168), Milano: CUEM.
- Zecca, L. (2012). *Pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Zecca, L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Zecca, L. & Bozzi, G. (2021). Tutoring nella programmazione robotica: prime esplorazioni con Cubetto nella scuola dell'infanzia. In G. Bozzi, L. Zecca, & E. Datteri (a cura di), *Interazione Bambini-Robot. Riflessioni teoriche, risultati sperimentali, esperienze* (pp. 251-273), Milano: Franco Angeli.
- 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), pp. 34-41.
- Zecca, L. & Cotza, V. (2021). Per una nuova sostenibilità socio-pedagogica ai tempi del Covid-19. La fragilità educativa nella percezione di docenti ed educatori scolastici. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), pp. 721-733.

Zecca, L. & Cotza, V. (2022). Tracce di scuola attiva nella pedagogia popolare e nelle esperienze di seconda opportunità. In P. Lucisano & A. Marzano (a cura di), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (pp. 103-117), Atti del Convegno Internazionale SIRD (Roma, 25-26 novembre 2021), Lecce: Pensa MultiMedia.

Zecca, L., Passalacqua, F., & Ribis, A. (2020). Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e di II grado. *Formazione, Lavoro, Persona*, 10(30), pp. 147-166.