



Verso la trasformazione delle teorie della giustizia sociale in educazione. La voce degli studenti delle scuole popolari della seconda opportunità

Towards the transformation of Social Justice theories in Education. The students' voice of second chance popular schools

Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca – valeria.cotza@unimib.it

ABSTRACT

The paper starts from the critique of the concept of sustainable development, moving towards a perspective of social eco-development in line with the democratic demands and Bronfenbrenner's theory of the ecology of human development. The cornerstone of this transformative perspective is an idea of regenerated social justice, which refers to the model of Nussbaum's capability approach to embrace a theoretical framework of Social Justice Education based on the theories and practice of Cochran-Smith. Starting from the concept of recognition and inspired by both a pedagogical and a political approach, a qualitative research was undertaken according to a participatory paradigm guided by the idea of giving voice to the most marginalized social groups. Therefore, this research (which is part of a larger project that covered the entire s.y. 2020/2021) has adopted the Student Voice approach, to listen to the voice of students in conditions of educational risk or school drop-out in the context of second chance popular schools, regarding their representations on education and teaching-and-learning, their experiences and the meanings they attribute to school. Between June and July 2021, at the "Antonia Vita" Popular School in Monza, 8 semi-structured interviews were conducted with students aged between 14 and 17 years old, transcribed literally and then analyzed with the software ATLAS.ti, according to the methodology of socio-constructivist Grounded Theory. In the concluding part, the paper then analyzes and discusses the emerging categories and their codes, which induce a reflection on the pedagogical model of the Italian public education system.

Il contributo parte dalla critica al concetto di *sustainable development*, orientandosi verso una prospettiva di eco-sviluppo sociale in linea con le istanze democratiche e la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner. Il perno di questa prospettiva trasformativa è un'idea di giustizia sociale rigenerata, che si richiama al modello del *capability approach* di Nussbaum per abbracciare un framework teorico di Social Justice Education basato sulle teorie e la pratica di Cochran-Smith. A partire dal concetto di *recognition* e ispirandosi a un approccio sia pedagogico sia politico, è stata intrapresa una ricerca qualitativa secondo un paradigma partecipativo guidato dall'idea di dare voce ai gruppi sociali più emarginati. Tale ricerca (che

è parte di un progetto più ampio che ha interessato l'intero a.s. 2020/2021) ha dunque adottato l'approccio Student Voice, per ascoltare la voce di studenti in condizione di rischio educativo o dispersione scolastica nel contesto delle scuole popolari della seconda opportunità, in relazione alle loro rappresentazioni su educazione e didattica, ai loro vissuti e ai significati da loro attribuiti alla scuola. Sono state condotte fra giugno e luglio 2021, presso la Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza, 8 interviste semi-strutturate a studenti fra i 14 e i 17 anni d'età, trascritte *verbatim* e poi analizzate con il software ATLAS.ti, secondo la metodologia della Grounded Theory socio-costruttivista. Nella parte conclusiva del contributo, vengono quindi analizzate e discusse le categorie emergenti e i loro codici, che inducono una riflessione sul modello pedagogico del sistema di istruzione pubblico italiano.

KEYWORDS

Sustainable Development, Social Justice Education, Second Chance Popular Schools, Student Voice, Grounded Theory.

Sviluppo sostenibile, Educazione alla giustizia sociale, Scuole popolari della seconda opportunità, Student Voice, Grounded Theory.

1. Introduzione. Dallo sviluppo sostenibile all'ecologia dello sviluppo sociale

L'idea di uno sviluppo in grado di soddisfare i bisogni delle società odierne senza tuttavia compromettere la capacità delle generazioni future di appagare le proprie esigenze (come emerge nei documenti e programmi ONU: UNESCO, 2004; Global Action Programme - GAP 2015-2019)¹ viene affermata per la prima volta nel Rapporto Brundtland (UN, 1987) che introduce il concetto di *sustainable development* (ossia "sviluppo sostenibile" oppure *développement durable*), la cui sfida è individuata nel dare *l'impetus* (anzi, *l'imperative!*) «for a renewed search for multilateral solutions and a restructured international economic system of co-operation». La prospettiva olistica e integrata di tale idea intende interrelare sviluppo (nelle sue varie declinazioni), cultura e natura, all'interno di una concezione che guarda al superamento di una fede acritica nel progresso verso un'armonia eco-sistemica, in cui le problematiche ambientali non sono scisse da tutte le altre (da quelle tecnologiche, finanziarie, sociali, etiche ecc.: Lazzari, 2019, pp. 10-11) e la giustizia sociale è prima di tutto giustizia redistributiva. Tuttavia, la crescente centralità della finanziarizzazione su scala globale e del mercato economico sta rendendo difficile, se non impossibile, pensare a un welfare basato su valori e principi di uguaglianza ed equità: si incentiva così, di fatto, la "dittatura" del neoliberalismo che, perseguendo una crescita economica indiscriminata e concepita come potenzialmente "infinita", finisce per polarizzare il malcontento, bloccare la mobilità socio-economica e quindi alimentare la crisi delle nostre moderne democrazie (ivi, p. 15). Dunque, educare allo sviluppo sostenibile potrebbe in realtà voler dire definire i confini di un'educazione che finisce per corroborare quello stesso paradigma che voleva invece confutare (Jickling, 1992): la concezione di "sviluppo sostenibile", infatti, sembra veicolare un'idea contraddittoria, perché, a ben vedere,

1 Per approfondire: en.unesco.org/globalactionprogrammeeducation.

i termini “sviluppo” e “sostenibile” fanno riferimento a due logiche opposte, quella della competitività legata al progresso, da una parte, e quella della cooperazione e della partecipazione, dall'altra.

Le implicazioni economico-finanziarie che dominano lo “sviluppo” sotteso al concetto di sostenibilità sono state ben rimarcate dalla tradizione francese, che ne ha messo in luce le contraddizioni e le problematiche da più punti di vista (concettuale, teorico, economico, politico, culturale, etico, pedagogico, strategico: Sauv , 2007), sottolineando a pi  riprese come tale “costruzione sociale” («d'un projet salvateur, une bou e au coeur de la crise de la s curit  qui caractérise actuellement nos sociétés»: ivi, p. 31), di cui confondiamo senso e finalit , traduca una precisa visione del mondo dove l'economia   concepita quale entit  autonoma che opera incontrastata al di l  delle dinamiche sociali, finendo per attribuire a queste ultime una mera funzione di produzione e consumazione. Dunque, da questo punto di vista, l'espressione “sviluppo sostenibile” diventa un ossimoro (Disinger, 1990; Sauv , 2007, p. 4), dove il termine “sviluppo” si presenta come avulso da quella prospettiva eco-sistemica – lontana dal raggiungimento di parametri standard e attenta alle fragilit  anche pi  marginali e periferiche (Zecca & Cotza, 2021, p. 724) – che affonda le sue radici nel modello dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (2005) e nelle teorie di Bateson (1972). Sembra dunque emergere l'urgenza di un nuovo patto sociale ed educativo fra quello che Sauv  (2007, p. 14) chiama * cod veloppement* o * cocitoyenn t * e le istanze democratiche pi  rappresentative, dove la democrazia   intesa quale diritto di partecipare ed educazione a una cittadinanza attiva, consapevole e responsabile (Zecca, 2020). Se la democrazia ha come principale obiettivo quello di diminuire le distanze sociali e culturali, coltivando le istituzioni di dialogo e incentivando la partecipazione attiva del maggior numero possibile di persone alle decisioni politiche (Touraine, 1995), allora non solo   opportuno rivolgersi alla costruzione di una nuova consapevolezza, dentro e fuori le istituzioni (Lazzari, 2011), ma   anche auspicabile guardare oltre, avviando un processo di decostruzione delle nostre cornici “rassicuranti” per promuovere una prospettiva alternativa di eco-sviluppo sociale, che possa fungere da base a trasformazioni sistemiche ambientali, economiche, sociali ed educative (Ellerani, 2021, p. 10). Il perno della trasformazione non pu  che essere, quindi, un'idea di giustizia sociale rigenerata, che si prefigga di essere pi  critica e radicale e che affianchi alla redistribuzione della ricchezza la capacit  di sfidare le strutture – siano esse bancarie, sanitarie, militari, scolastiche ecc. – contro l'oppressione e la marginalizzazione di interi gruppi sociali (Cochran-Smith, 2010).

2. Posizione del problema e framework teorico. Social Justice Education e approccio Student Voice

La prospettiva innovativa del *capability approach* (Nussbaum, 2011) ha finalmente posto l'accento sul diritto delle persone a realizzarsi attribuendo rilevanza al loro benessere, che non viene misurato in base a mezzi e risorse a loro disposizione, ma definito in termini di capacitazioni (le libert  sostanziali, le opportunit  reali che le persone hanno di realizzare determinati modi di essere o azioni) e funzionamenti, ossia i traguardi (stati e attivit ) che sono stati raggiunti a partire dalle *capabilities* e in seguito a un processo di scelta del tutto personale. In ambito educativo, garantire agli individui in formazione l'esercizio effettivo delle proprie capacit , dando loro la possibilit  di trasformarle in funzionamenti, significa innanzitutto creare e assicurare le condizioni di contesto pi  giuste e adeguate affin  che i soggetti possano sviluppare le proprie *capabilities* interne, ci  tutte

quelle caratteristiche personali, mutevoli e dinamiche, che consentiranno loro di fare delle scelte (Strano, 2014, p. 428) e decidere in modo consapevole e responsabile circa il proprio futuro scolastico e formativo (anche in ottica di *lifelong learning*). Si tratta, cioè, di pensare spazi e modalità operative che preservino e implementino le *capabilities* cosiddette “centrali”, che ruotano attorno al concetto di “dignità umana” (Nussbaum, 2002) e si presentano 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).

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 – la problematica di come garantire a tutti una soglia minima di giustizia sociale. Prendendo le mosse da questa idea, che rigetta l’approccio meritocratico, la presente ricerca si rivolge a un framework teorico di Social Justice Education che pone la necessità di compensare gli squilibri del potere e restituire dignità alle identità e differenze, tessendo un *fil rouge* tra l’educazione e le lotte politiche attuali in nome di quella che Cochran-Smith (2010) chiama *recognition*, ovvero il “riconoscimento”, di tutti, e 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, che è stato riportato in auge da Baldacci, 2017; Minello, 2014). Come afferma a più riprese Cochran-Smith (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: l’equità nell’offrire diverse opportunità di apprendimento; il rispetto per tutti i gruppi sociali, contrastando il dispositivo-scuola quale apparato di potere che tende a riprodurre le stratificazioni pre-esistenti (Massa, 1997); il riconoscimento delle tensioni riguardo ai temi della giustizia sociale e alla loro conseguente gestione.

Alla luce di questa cornice, è emersa innanzitutto una prima domanda: come assicurare quella *recognition* di cui tratta Cochran-Smith, agendo in un contesto formativo che senta l’urgenza di realizzare nel qui e ora una giustizia sociale sostanziale che restituisca dignità ed entusiasmo di partecipare? Partendo dall’assunto che non possa esserci riconoscimento senza il coinvolgimento attivo di chi non è riconosciuto, la ricerca ha cercato di rispondere alla domanda assumendo un paradigma partecipativo che intrecci giustizia, democrazia e uguaglianza, secondo un’idea per la quale la vera uguaglianza delle opportunità educative può essere raggiunta solo quando i gruppi emarginati riescono ad avere una voce genuina nella negoziazione delle loro stesse opportunità (Howe, 1997, pp. 27, 130). Dunque, *voice* come strumento di riconoscimento, come occasione di esercitare un potere o un diritto – a lungo sottratto, magari – e rivendicare di essere, in qualunque condizione ci si trovi, un agente sociale di cambiamento (Fielding & Bragg, 2003). L’intento trasformativo sotteso al discorso ha indotto quindi la ricerca ad adottare un approccio radicalmente *bottom-up*, scegliendo di coinvolgere gli attori solitamente meno ascoltati all’interno della scuola: gli studenti. È stato quindi assunto un approccio relativamente nuovo in Italia, che prende il nome dal movimento anglosassone Student Voice (Grion & Cook-Sather, 2013; Grion & Dettori, 2015), che vede nella voce degli studenti una forza trasformativa ed emancipativa capace di innescare processi di innovazione e cambiamento, tanto per se stessi e il proprio gruppo classe, quanto per il personale docente e la propria istituzione scolastica, e quanto infine a livello più macro, ovvero sul piano di *stakeholders* e politiche pubbliche.

Pertanto, guidata dall'idea di prospettare possibilità là dove è più complicato che se ne aprano, la ricerca ha inteso ascoltare la voce di studenti in condizione di rischio educativo e dispersione scolastica, spesso vittime dell'esclusione sociale e della deprivazione di tipo culturale e linguistico, con alle spalle storie di demotivazione, disillusione e sfiducia nelle proprie potenzialità. Nello specifico, considerato il framework delineato, è stato scelto di ascoltare tali voci in un contesto che, come scritto sopra, sentisse la necessità di innescare un processo trasformativo che riuscisse a dare corpo al concetto di "giustizia sociale": per tale motivo, il percorso di ricerca si è svolto nel campo delle scuole popolari (De Meo & Fiorucci, 2011; si veda il numero monografico sul tema di *Formazione, Lavoro, Persona*, 34) o della seconda opportunità (European Commission, 1995; Brighenti & Bertazzoni, 2009), concepito quale luogo di senso privilegiato, reale ma al contempo simbolico, dove poter esercitare uno sguardo pedagogico più critico e radicale e meno vincolato ad alcuni legacci imposti dal mainstream educativo e scolastico. Un luogo dalla natura "marginale" e insieme alternativa, che racchiude in sé già in nuce elementi di forza trasformativa volti a uno sviluppo di nuovo corso, che ha permesso di dare voce a ragazze e ragazzi che ogni giorno vivono povertà (educative e non), disuguaglianze e condizioni di difficoltà.

Le domande a cui si è cercato di rispondere con questo percorso sono le seguenti: Cosa significa fare educazione e fare didattica per studenti in condizioni di rischio educativo o dispersione scolastica? Quali significati, consapevolezze e percezioni essi hanno costruito nel corso del tempo sulla scuola e la loro stessa persona in relazione ai contesti? Da questo punto di osservazione più "periferico", emergono elementi (e se sì quali), tali da stimolare una riflessione sul modello pedagogico del sistema scolastico pubblico?

3. Ricerca empirica. La voce delle studentesse e degli studenti delle scuole popolari della seconda opportunità

Considerate le premesse, la ricerca si colloca in un progetto più ampio che si interroga su come intervenire efficacemente a livello sia sistemico sia strutturale nei contesti scolastici ed educativi, al fine di prevenire condizioni di svantaggio, rischio o disagio educativo in adolescenti d'età tra i 14 e i 16 anni. Il progetto, così come la presente ricerca, è il risultato di una collaborazione scientifica triennale siglata nel mese di giugno 2020 tra l'Università di Milano-Bicocca e l'Associazione "Antonia Vita" di Monza al Carrobiolo², che nell'a.s. 2020/2021 ha condotto alla realizzazione di un *intrinsic case study* (Yin, 2006) che esplori in profondità uno dei servizi dell'Associazione, la Scuola Popolare. Tale studio di caso si è avvalso di tutta una pluralità di strumenti di ricerca (osservazioni partecipanti, interviste, focus group) e percorsi di Ricerca-Azione (Ricerca-Formazione e Ricerca-Intervento).

La raccolta dei dati è terminata a settembre 2021. Il processo di analisi, tuttora in corso, sarà condotto contestualmente all'organizzazione di alcuni momenti di restituzione con i partecipanti (oltre 40), con il principale obiettivo di condividere una prima riflessione sul modello di scuola e sui risultati emergenti in particolare con gli operatori del servizio.

2 Per una panoramica sull'Associazione: www.avitaonlus.org. Si tratta di un'Associazione di volontariato, che dal 1993 si occupa di contrastare il disagio giovanile attraverso una pluralità di servizi sia educativi sia più strettamente didattici, rivolti anche alle famiglie degli adolescenti presi in carico.

3.1 Contesto della ricerca e partecipanti. La Scuola Popolare “Antonia Vita” di Monza

Il progetto della Scuola Popolare è nato nel 1996 e si ispira all’esperienza della Scuola di Barbiana. In genere, dopo un lungo processo decisionale, la Scuola compone all’inizio di ogni anno una classe di circa 12/13 studenti fra i 13 e i 16 anni, che arrivano all’attenzione della Scuola su segnalazione delle scuole di provenienza o, più raramente, degli assistenti sociali; si tratta di studenti iscritti all’ultimo anno della Scuola Secondaria di I grado, con diversi Bisogni Educativi Speciali, i quali non riescono più a “starci dentro” soprattutto a causa delle loro difficoltà o dei loro comportamenti, venendo “espulsi”, di fatto, dalle loro scuole pubbliche di provenienza. La Scuola offre loro un accompagnamento globale e un contesto accogliente, anche in orario extrascolastico, con proposte educative e didattiche individualizzate e personalizzate, progettate per unità disciplinari e imperniate su attività laboratoriali e metodi della pedagogia attiva. Le lezioni, quasi mai “frontali”, sono portate avanti sia dall’*équipe* educativa (composta dalla Coordinatrice e due/tre educatori) sia da alcuni insegnanti, spesso in pensione, che svolgono volontariato presso l’Associazione e sono disponibili a preparare i ragazzi anche nelle ore pomeridiane, sia in presenza che on-line. L’obiettivo ultimo è quello di far conseguire loro la licenza di Secondaria di I grado.

Dal momento che accoglie studenti con BES, la Scuola è riuscita a continuare a erogare attività didattiche in presenza, salvo brevi periodi, anche durante i lockdown e le chiusure dovute alla pandemia di Covid-19. La configurazione della classe 2020/2021 che ha preso parte alla ricerca è sintetizzata nella tabella che segue (Tab. 1):

Classe a.s. 2020/2021 (Scuola Secondaria di I grado, classe terza)				
Studenti coinvolti	13: 12 (in grande gruppo in classe + alcune lezioni individualizzate) + 1 (solo lezioni individualizzate, a causa di un grave problema di salute) Ripetenti: 9			
Sesso	Femmine: 4		Maschi: 9	
Età (alla fine dell’a.s.)	14 anni: 3	15 anni: 6	16 anni: 3	17 anni: 1
Cittadinanza non italiana	Prima generazione: 1		Seconda generazione: 3	
BES	13 (con certificazione DSA: 2; con PEI: 2; in fase di certificazione: 1)			
In carico ai servizi sociali	7			

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

3.2 Metodologia e strumenti di ricerca. Intervista semi-strutturata e Grounded Theory

Per esplorare in profondità la voce delle studentesse e degli studenti seguendo l’approccio Student Voice, il gruppo di ricerca ha lavorato secondo una metodologia eminentemente qualitativa e ha scelto, come strumento di ricerca privilegiato, l’intervista non direttiva e semi-strutturata (Tusini, 2006), che in quanto tale ha consentito di focalizzare le risposte degli intervistati sulle questioni di cui alle

domande di ricerca, lasciando loro la libertà di approfondire o aggiungere nuovi temi o argomenti. Alcuni studenti, per motivi soprattutto legati al senso di inefficacia o alla vergogna, non hanno voluto cimentarsi in un'intervista sentita come intrusiva o troppo faticosa da affrontare, innanzitutto emotivamente: quindi, su una classe di 13 studenti (si veda la Tab. 1), sono state condotte 8 interviste della durata media di 9' 46", interamente audio- o video-registrate (previo consenso firmato da parte dei genitori del minore) e trascritte letteralmente. Solo in un caso, quello di SH, c'è stato bisogno di ricorrere a una mediazione (quella della sorella), in quanto il ragazzo, di lingua araba, presentava ancora numerose problematiche linguistiche alla fine dell'anno.

La seguente tabella (Tab. 2) rende conto delle 8 interviste realizzate (tutte condotte fra giugno e luglio del 2021, in presenza a Scuola, principalmente nell'aula in cui si fa lezione in grande gruppo), corredate di alcuni elementi relativi ai profili degli intervistati:

	Intervistato/a	Elementi di profilo	Data	Durata
1.	AR	Femmina, 15 anni; 2 ripetenze (due anni in uno presso Scuola Popolare); famiglia in carico ai servizi sociali.	14/06/21	8' 55"
2.	MC ³	Maschio, 15 anni; 1 ripetenza; provvisto di un PEI nella scuola di provenienza; in carico ai servizi sociali; seguito da un educatore in ADM.	14/06/21	22' 18"
3.	MN	Femmina, 17 anni; 3 ripetenze; seconda generazione (famiglia originaria dell'Ecuador); in carico ai servizi sociali fino ai primi mesi del 2021.	03/06/21	11' 56"
4.	NA	Maschio, 14 anni; difficoltà, comportamenti devianti e sofferenze dovute alla condizione familiare.	22/06/21	5' 38"
5.	OA	Maschio, 15 anni; 1 ripetenza; DSA; apatia e difficoltà di attenzione e socializzazione con le figure adulte.	16/06/21	6'
6.	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.	06/07/21	10' 8"
7.	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.	14/06/21	7' 55"
8.	UC	Maschio, 14 anni; seconda generazione (famiglia originaria del Marocco); sospetta dislessia.	14/06/21	5' 21"

Tab. 2. Prospetto delle interviste fatte agli studenti 2020/2021 della Scuola, con alcuni elementi dei loro profili.

3 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).

Il protocollo della traccia di intervista che è stata utilizzata è il seguente (Tab. 3):

A.	Rappresentazioni: significati; consapevolezza e percezione di sé in relazione al contesto.	
1.	Che significato ha per te la scuola?	
2.	C'è differenza tra Scuola Popolare e la tua scuola di provenienza?	
	Se sì, in che cosa?	Se no, perché?
3.	Riesci a descrivere con tre parole (o espressioni o frasi) Scuola Popolare?	
4.	Riesci a descrivere con tre parole (o espressioni o frasi) la tua scuola di provenienza?	
5.	Secondo te, perché sei stato scelto per iniziare un percorso in Scuola Popolare? Eri d'accordo?	
6.	Ti senti cambiato?	
	Se sì, in che cosa?	Se no, perché?
B.	Memoria: capacità di ricordare il vissuto.	
7.	Ripensa alla prima volta che sei entrato in Scuola Popolare. Chi hai incontrato per primo? Cos'hai pensato o provato?	
8.	Cos'hai pensato o provato quando hai rivisto (anche a distanza) i professori della tua scuola di provenienza?	
C.	Prospettive: consigli rivolti ad altri studenti; capacità di proiettarsi nel futuro.	
9.	Consigliaresti Scuola Popolare?	
	Se sì, perché?	Se no, perché?
10.	Ti mancherà Scuola Popolare?	
	Se sì, in che cosa?	Se no, perché?
11.	Come ti vedi dopo, fuori da Scuola Popolare?	
12.	Quale scuola superiore hai scelto per il prossimo anno scolastico?	
Vuoi aggiungere qualcosa che non ti ho chiesto?		

Tab. 3. Prospetto della traccia di intervista utilizzata con gli studenti 2020/2021 della Scuola.

Per l'analisi delle 8 interviste, che è in corso, la metodologia di ricerca impiegata è la Grounded Theory socio-costruttivista (Charmaz, 2014) declinata secondo i principi della *critical inquiry* (Charmaz, 2017). Il processo di analisi si avvale di ATLAS.ti, un software per la ricerca qualitativa.

3.3 Analisi e discussione dei risultati. Voci per un nuovo paradigma pedagogico

Le interviste si sono configurate come interazioni complementari in cui, alla posizione di conduzione dell'intervistatore (*one-up*), è corrisposta la posizione secondaria (*one-down*) degli intervistati (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1971, p. 59), i quali, considerato sia il contesto sia la formalità della relazione instauratasi per l'occasione, hanno talvolta messo in atto, più o meno consciamente, forme di co-

municazione patologica (ivi, pp. 65-66). Le forme in questione possono andare dal rifiuto (UC resta spesso in silenzio, per poi arrivare a rispondere con una sola parola; alcuni intervistati, soprattutto AR, rispondono «no» alla domanda: «Riesci a spiegarmelo meglio?» o rimangono in silenzio quando l'interlocutore cerca di spronarli con frasi del tipo: «Prova a pensarci», «Puoi dire quello che vuoi!») alla squalificazione della comunicazione (NA e UC manifestano spesso segnali di scocciatura o insofferenza; ancora UC ricorre a frasi incoerenti: «Come ti vedi fuori da qua? Normale. Il prossimo anno? Alto, e basta»; alcuni ragazzi, 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, si sforzano di definire un sé che ritengono appropriato in quel determinato contesto e davanti a quella determinata persona, attivando una comunicazione metacognitiva a cui l'intervistatore cerca di rispondere senza confermare o rifiutare quanto detto (ivi, pp. 73-80), ma provando ad aprire spazi di libertà espressiva non giudicante:

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

AR: Aspetta... [Sospiro]

I: Tranquilla, puoi dire quello che vuoi!

AR: Vabbè, è importante...

I: Quello che pensi veramente, eh.

AR: Sicuro, per il futuro quello è sicuro.

I: 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...?*

[...]

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

AR: Ehm... [Silenzio]

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

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

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

AR: Odio sinceramente.

Le modalità di comunicazione patologica e i livelli di percezione interpersonale che si innescano sono molteplici. Nel nostro caso, le contraddizioni – in modo particolare quelle che emergono negli ambiti dell'attribuzione di significati e della capacità di proiettarsi al futuro – sono spesso spia di un tentativo, più o meno manifesto, di autorappresentarsi 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 una inconsapevolezza sia delle forme di comunicazione verbale e non verbale, sia di alcune scelte o avvenimenti che hanno segnato il proprio vissuto, sia del proprio senso di autoefficacia e quindi della propria convinzione in merito alla definizione di un sé futuro. È per questo che, tra le categorie che stanno emergendo dall'analisi grounded, è possibile ipotizzare che quella delle "Contraddizioni" rivestirà un ruolo di una certa significatività, configurandosi quale categoria trasversale capace di entrare in sintonia con alcune macro-categorie che iniziano a essere intuite ma che ancora non sono definite, ovvero "Senso di autoefficacia" e "Livello di consapevolezza". Al momento, in prospettiva di continuare e raffinare l'analisi, sono state individuate le seguenti categorie, per un totale di 223 codici:

	Categoria	Numero codici
1.	Concezioni sull'apprendimento	16
2.	Cambiamenti dovuti alla Scuola Popolare	19
3.	Caratteristiche della scuola di provenienza	34
4.	Caratteristiche della Scuola Popolare	39
5.	Caratteristiche dello studente "disperso"	17
6.	Competenze trasversali	5
7.	Contraddizioni	7
8.	Grado di convinzione nella scelta della scuola superiore	2
9.	Livello di adesione in merito alle decisioni della scuola di provenienza	4
10.	Metariflessioni sull'intervista	6
11.	Metariflessioni sulla scuola	4
12.	Misconcezioni	3
13.	Motivi di malessere nella scuola di provenienza	16
14.	Proposte	2
15.	Rappresentazioni di sé fuori dalla Scuola Popolare	10
16.	Sentimenti nei confronti della scuola di provenienza	7
17.	Sentimenti nei confronti della Scuola Popolare	17
18.	Significati attribuiti alla scuola in generale	15

Tab. 4. Prospetto delle categorie, con il relativo numero di codici, che sono finora emerse dall'analisi grounded.

In generale, la scuola è concepita da quasi tutti gli intervistati quale luogo significativo e importante di apprendimento, una tappa obbligata sì, ma fondamentale per il futuro e la realizzazione dei propri sogni, in cui anche divertirsi. Al netto di questo, i sentimenti e le emozioni nei confronti della scuola da cui provengono sono molto chiari: rabbia, ansia da prestazione, senso di essere stati traditi (per essere stati mandati in un'altra scuola, seppur preferibile), addirittura odio (citato senza mezzi termini). Si tratta di sentimenti che, a ben vedere, rispecchiano le caratteristiche emerse delle scuole di provenienza: brutte e spesso disordinate, scure e vecchie, con professori che, oberati dalle molte classi da gestire e dal numero eccessivo di alunni per classe, «lasciano perdere» gli studenti, divenendo incapaci di dialogare e facendo lezioni noiose e troppo lunghe. Alcuni intervistati (soprattutto MC e MN) riconoscono la fatica degli insegnanti nel contesto e l'autentico sforzo di alcuni di loro nella direzione di aiutare l'alunno (MC: «Ci sarà sempre quella persona, un prof, ad esempio, che ti aiuterà»; MN: «I professori diciamo che un po' hanno visto comunque le mie difficoltà»), ma fare didattica, per loro, è altro: significa flessibilità di orario, pazienza e rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno; vuol dire ricevere un aiuto, un sostegno costante, per capire ma anche per crescere; significa avere una classe con pochi alunni, in armonia e

accogliente; vuol dire non dover veicolare sempre troppi contenuti, dedicando tutto il tempo necessario al compito, senza «lasciar perdere» lo studente:

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 [nella Scuola Popolare] anche in un certo modo stressan... *stressante*, cioè, te lo fanno fare, anche avendo una giornata storta te lo fanno fare, *piuttosto che in mezzora te lo fanno fare un'ora*, però comunque le cose te le fanno fare lo stesso, cioè, anche mettendoci più tempo, cioè, impari comunque.

Le caratteristiche sopra elencate sono quelle tramite cui gli studenti descrivono Scuola Popolare: un posto speciale (TE: «Alla future persone che verranno qua chiedo solamente di portare rispetto e [...] trattare questo posto non come se fosse casa vostra, ma come se fosse il vostro posto speciale»), funzionale al “saper imparare” – a differenza della scuola di provenienza, «non adatta» (AR), dove i professori «insegnano ma non fanno imparare» (MC) – e al raggiungimento dei propri traguardi (MN), dove l'aspetto didattico è correlato intimamente con il lato educativo. Secondo le parole degli stessi studenti, infatti, il punto di forza della Scuola è la presenza degli educatori, che danno amicizia e incoraggiamento, possono essere dei confidenti e sono comprensivi, con una tale esperienza da poter capire gli adolescenti meglio dei professori (NA: «Qui educatori hanno molta più esperienza, su come comportarsi con i ragazzi... [...] cioè li capiscono un po' di più»). È proprio in virtù di questa sua natura “speciale”, dovuta al fatto di essere riconosciuta come un vero «posto felice» in cui trovare rifugio (TE), che probabilmente i ragazzi stessi affermano di sentirsi in difficoltà o a disagio all'idea di doversi reinserire 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?»), uscendo da una Scuola che all'inizio aveva suscitato anche ansia e diffidenza per il fatto di essere così “diversa” (AR: «Ansia [...] perché entrare in un'altra scuola, diversa così...»), ma dalla quale poi nessuno se ne sarebbe più voluto andare (OA: «Cioè, prima non volevo andare, poi il primo giorno che son venuto ho detto: Da qua non me ne vado più»). In fin dei conti, tutti concordano nel dire che la Scuola Popolare non è una scuola “normale”, e trovano in questo il suo punto di forza e la sua significatività:

TE: Il primo pensiero non è che sia stato proprio uno dei migliori... cioè, proprio del tipo: C***o di scuola è questa, cioè... *Sembra più un asilo messo su un piano!* [...]

I: Cos'hai pensato e cos'hai provato?

[...]

TE: Mhmm... *Ero molto diffidente all'inizio*, delle persone, del luogo... quindi sì, è stato un attimino un po' una sorpresa, capito? *Perché me l'immaginavo diversa.*

I: E come te la immaginavi?

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

[...]

I: Ti vedi in una *classe*...

TE: *...normale?*

I: *...normale?* [Risate]

TE: Per niente. Cioè, *sarà proprio difficile.*

4. Conclusioni. Spazi di libertà e riconoscimento per una giustizia sociale reale

Dunque, come si è cercato di mettere in luce anche da ultimo, gli studenti ripercorrono le proprie emozioni e riattualizzano i propri vissuti non soltanto esplorando rappresentazioni e significati a loro familiari, ma anche avviando una metariflessione sul sistema scolastico stesso, servendosi il più delle volte del termine “normale” per contrapporre quelli che essi sentono come due modelli – direi socio-pedagogici – differenti, in dialogo (i ragazzi della Scuola Popolare tornano periodicamente nella propria scuola di provenienza, sia per dare una restituzione del lavoro svolto sia per sostenere l’esame finale), ma in antitesi costante. In questo quadro, sembra che il modello della Scuola Popolare, pur non esente da fragilità e difficoltà di varia natura (ad esempio, si legga quanto dice NA: «Vengono insegnate [le materie] poco a poco, perché comunque, cioè, non sempre si riesce a fare lezione»), funga da stimolo a riflettere sul sistema pubblico di istruzione: le parole degli intervistati, su cui il processo di analisi sta proseguendo, mettono infatti in luce i motivi di malessere vissuti nella scuola frequentata in precedenza, in parte dovuti a fattori ascritti, in parte attitudinali e in parte endogeni al contesto scolastico stesso (MIUR, 2021), come, nel nostro specifico caso, il ruolo dei professori, non in grado di far fronte alle situazioni problematiche, o la configurazione delle classi. Data la preponderanza dei fattori endogeni nelle affermazioni degli studenti, sembra che tale malessere sia acuito dall’incapacità cronica del dispositivo di prendersi cura delle condizioni di rischio educativo e dispersione scolastica.

In conclusione, benché il lavoro sia ancora in corso, è possibile dire che lo svolgimento di queste interviste ha aperto uno spazio di libertà in cui gli studenti, anche faticosamente, si sono potuti riconoscere e sentire ascoltati, tratteggiando intervista dopo intervista, quasi in modo inconsapevole, il profilo reale (e non ideale) dello studente in difficoltà, a rischio o già in condizione di dispersione, a partire dai cui disagi e potenzialità sarebbe opportuno prendere le mosse per intervenire efficacemente in modo strutturale nei contesti. Affinché i cambiamenti positivi che la Scuola Popolare ha reso possibili (primo fra tutti il senso di autoefficacia) possano essere conseguiti anche nelle cosiddette scuole “normali”, secondo un’idea rigenerata di giustizia sociale attenta ai temi dell’equità e della *recognition*.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2021). Educazione popolare, lavoro e scuola. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34 (n. monografico).
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Brighenti, E., & Bertazzoni, C. (2009). *Le scuole di seconda occasione*. Trento: Erickson, 2 voll.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2014²). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2017). The power of constructivist Grounded Theory for critical inquiry. In *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Har-

- greaves, 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), 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), 171-198.
- De Meo, A., & Fiorucci, M. (Eds.) (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. FOCUS-Casa dei diritti sociali.
- Disinger, J.F. (1990). Environmental education for sustainable development? *Journal of Environmental Education*, 21(4), 3-6.
- Ellerani, P. (2021). Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica. *Formazione & Insegnamento*, 1, 7-11.
- European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. Brussels. op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en (ultima consultazione: 21/03/22).
- Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi, 4 voll.
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (Eds.) (2013). *Student Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grión, V., & Dettori, F. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarcho & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 851-859), Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED (Catania, 6-8 novembre 2014), Pisa: ETS.
- Howe, K. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8.
- Lazzari, F. (2011). Da un'idea di sviluppo ad una cultura della consapevolezza. *Visioni LatinoAmericane*, 5, 3-17.
- Lazzari, F. (2019). Sviluppo sostenibile e giustizia sociale. *Visioni LatinoAmericane*, 11(21), 9-26.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Minello, R. (2014). Anticipazioni di pedagogia critico-radical nel pensiero di Antonio Gramsci. *Formazione & Insegnamento*, 12(4), 67-82.
- MIUR (2021, maggio). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*. Roma: 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 (ultima consultazione: 21/03/22)
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- Strano, A. (2014). Recensione a: Nussbaum, M., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. *Formazione & Insegnamento*, 12(4), 426-430.
- Touraine, A. (1995). *Qu'est-ce que la démocratie?* Paris: Fayard.
- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- UN (1987). *Our Common Future*. Report of the World Commission on Environment and Development. www.are.admin.ch/are/it/home/media-e-pubblicazioni/pubblicazioni/sviluppo-sostenibile/brundtland-report.html (ultima consultazione: 21/03/22)
- UNESCO (2004). *Décennie des Nations Unies en vue du développement durable - 2005-2014*. Paris. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_fre (ultima consultazione: 21/03/22).
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio (ed. or. 1967).

- Yin, R.K. (2006). Case study methods. In J.L. Green, G. Camilli, & P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*, 111-122. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zecca, L. (2020). Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 940-949). Lecce: Pensa Multimedia.
- 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*, 1, 721-733.