

II.

---

Tracce di scuola attiva nella pedagogia popolare e nelle esperienze di seconda opportunità\*

Traces of active schooling in popular pedagogy and second-chance experiences

---

Luisa Zecca, Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca

**Abstract**

Le istanze alla base dell'attivismo pedagogico e dell'*Éducation Nouvelle* permeano tuttora molte prassi educative e didattiche, sia dentro che fuori il sistema scolastico pubblico. In particolare, alcuni orientamenti sono stati ripresi dalla pedagogia popolare (a partire da Freinet) e, successivamente, dalle esperienze della seconda opportunità, che rappresentano un argine alla crescita del fenomeno della dispersione scolastica. La presente ricerca intende dunque approfondire i modelli sottesi a tali esperienze, con riferimento alle metodologie, alle pratiche e agli strumenti che le caratterizzano. A tal proposito, il contributo discute i risultati preliminari di un percorso di Ricerca-Formazione condotto da gennaio a settembre 2021 con l'équipe educativa della Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza, per un totale di 10 incontri: questo percorso, guidato dal framework teorico della Social Justice for Teacher Education, rientra in una ricerca qualitativa di più vasta portata, che ha sviluppato un *intrinsic case study* con oggetto la Scuola stessa. Una prima analisi delle parole degli educatori ha permesso di iniziare a portare alla luce il modello implicito alle prassi della Scuola, rilevando interessanti tangenze con i 30 punti sull'educazione nuova di Ferrière e aprendo nuove prospettive di sviluppo professionale e riflessività.

---

\* Il presente contributo è frutto di una riflessione e di un lavoro di ricerca condivisi. In termini formali, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a L. Zecca, mentre i paragrafi 3 e 4 a V. Cotza.

The issues underlying pedagogical activism and *Éducation Nouvelle* still permeate many educational and didactic practices, both inside and outside the public-school system. In particular, some orientations were taken up by the popular pedagogy (starting with Freinet) and, subsequently, by the second-chance experiences, which represent a barrier to the growth of the phenomenon of school dropout. So, this research aims to deepen the models underlying these experiences, with reference to the methodologies, practices and tools that characterize them. To this end, the paper discusses the preliminary results of a Training-Research path carried out from January to September 2021 together with the educational team of the “Antonia Vita” Popular School in Monza, for a total of 10 meetings: this path, guided by the theoretical framework of Social Justice for Teacher Education, is part of a broader qualitative research, which developed an intrinsic case study focused on the School itself. An initial analysis of the words of the educators allowed us to start to bring to light the model implicit to the School’s practices, revealing interesting tangencies with Ferrière’s 30 points on new education and opening up new prospects for professional development and reflexivity.

---

**Parole chiave:** scuole nuove; educazione popolare; ricerca qualitativa; ricerca-formazione.

**Keywords:** new schools; popular education; qualitative research; training-research.

## 1. Introduzione e domande di ricerca

Le aspirazioni democratiche e progressiste e le istanze di cambiamento dell’attivismo pedagogico e delle scuole nuove permeano ancora oggi molte prassi educative e didattiche, sia dentro che fuori la scuola di tipo tradizionale. In particolare, alcune delle tesi che caratterizzano l’attivismo (il rispetto per le esigenze individuali dell’alunno, che si situa al centro del proprio processo di apprendimento; il rifiuto del sapere enciclopedico, a favore di attività esperienziali e di un apprendimento di tipo situato; l’importanza di un lavoro di tipo manuale liberamente scelto dal ragazzo; l’attenzione agli aspetti emotivi della persona; lo sviluppo di una coscienza critica orientata

alla collaborazione e al bene comune) sono state diffusamente rielaborate dalla pedagogia popolare, che pone al centro la cultura come dispositivo di critica e lotta per l'emancipazione di tutti, soprattutto dei ceti più umili (Bertoni Jovine, 1954; De Meo & Fiorucci, 2011; Secci, 2017; Potestio, 2021). Si pensi alle esperienze a cui hanno dato vita Aldo Capitini, Don Milani e Danilo Dolci, ma in particolare all'opera e al pensiero di Célestin Freinet (1963; 1973; Rizzi, 2017), che prende parte fin dagli anni '20 alle conferenze della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle, anche avanzando alcune riserve (come durante il Congresso di Montreux del 1923) sulla trasposizione di alcuni principi dell'attivismo nei contesti popolari. Freinet, infatti, predilige una pedagogia fatta di strumenti e tecniche, che lascia poco spazio ai discorsi e sostituisce la teoria con il lavoro attivo dei collaboratori:

Il supermercato non può essere costruito a base di piani e di discorsi; occorre che ci sia il lavoro attivo degli operai e dei collaboratori, a tutti i livelli. I pedagoghi del passato hanno presentato tanti piani; con molta generosità e dovizia, vi hanno profuso giustificazioni e spiegazioni teoriche [...]. Ma nessuno si è tirato su le maniche e si è messo all'opera. Siamo noi operatori scolastici che ci siamo dati da fare e abbiamo dato inizio nelle nostre classi alla realizzazione [...] *“del sogno generoso dei pedagoghi”*. Ci sentiamo gli operai che hanno intrapreso il lavoro con un coraggio a dir poco temerario [...] (Freinet, 2002, p. 263).

Il materialismo di Freinet prende quindi le distanze dal contesto borghese in cui sono formulate le nuove teorie dell'attivismo pedagogico; tale distanza, però, non si tradurrà in un rifiuto *tout court* delle ricerche psico-pedagogiche dell'Éducation Nouvelle, tanto che il pedagogista ed educatore francese manterrà un dialogo costante con gli esponenti della Ligue Internationale e continuerà a trarre ispirazione da pratiche e teorie delle scuole nuove (Barré, 1995; Freinet, 2002).

È proprio in questo frangente storico-culturale che educatori e pedagogisti alimentano l'acceso dibattito tra chi sostiene (come Freinet) che il movimento debba porsi al servizio dell'istruzione pubblica

e chi, invece, interpreta le scuole nuove come vere e proprie alternative al sistema nazionale, che sembra aver ormai tradito il suo mandato originario. Si tratta di un dibattito vivo ancora oggi, in particolare tra coloro che operano nel campo delle scuole popolari e della seconda opportunità (European Commission, 1995; Brighenti & Bertazzoni, 2009; Maia, 2020), ovvero in tutti quei contesti che, dentro o fuori l'istituzione pubblica, affrontano il fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico, offrendo la possibilità di rientrare in formazione o ultimare un percorso di studi (MIUR, 2019; Eurostat, 2021).

Infatti, il sistema scolastico pubblico appare da più di una decina di anni sempre più in difficoltà nel far fronte al crescente disagio educativo e alle disuguaglianze socio-culturali (Benvenuto, 2011; Batini & Bartolucci, 2016; Zecca, 2020) e le scuole popolari e della seconda occasione rappresentano, in Italia ma anche in tutta Europa, un baluardo contro il dilagare dell'esclusione sociale e della povertà educativa, implicando altresì il coinvolgimento e l'ingaggio di diverse professionalità. Emerge dunque la necessità di esaminare più in profondità i paradigmi, spesso latenti, che hanno comportato la nascita e lo sviluppo di queste realtà, alla luce delle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono i modelli, anche impliciti, sottesi alle scuole popolari e della seconda opportunità?
- Quali metodologie, pratiche e strumenti le caratterizzano?

## 2. Contesto e disegno della ricerca

Alla luce di queste domande di ricerca, nell'a.s. 2020/2021 è stato portato avanti un percorso di Ricerca-Formazione insieme all'équipe (formata da 2 educatori e 1 coordinatrice, la quale svolge anche il ruolo di educatrice) della Scuola Popolare gestita dall'Associazione "Antonia Vita" di Monza, cioè una scuola popolare della seconda opportunità che accoglie studenti multiproblematici, caratterizzati da un forte disagio sociale ed educativo, che non riescono a "stare dentro" al sistema scolastico tradizionale. Ogni anno, in orario scolastico, la Scuola ospita una classe di circa 12/13 studenti dai 13 ai 16 anni

d'età, iscritti alla classe terza, segnalati dalle scuole di provenienza o, in alcuni casi, dagli assistenti sociali; a questi ragazzi (che spesso hanno alle spalle più di una ripetenza e storie di forte demotivazione) la Scuola offre una proposta educativo-didattica personalizzata, costruita sui bisogni del singolo, caratterizzata da un accompagnamento all'interno di luogo accogliente, aperto anche in orario extrascolastico. In linea con alcuni assunti della pedagogia attiva, la Scuola integra il proprio curriculum (il cui fine ultimo è quello di far conseguire agli studenti il diploma di Scuola Secondaria di I grado) con attività laboratoriali che stimolino l'intelligenza operativa e coinvolgano anche la dimensione corporea, cercando di orientare le proprie pratiche allo sviluppo di competenze trasversali spendibili anche in ambienti diversi da quello scolastico. A tal proposito, l'équipe si avvale di docenti specializzati o appositi conduttori di laboratorio, scelti dal team e dalla coordinatrice, spesso provenienti da altre associazioni del Terzo Settore. L'attività didattica quotidiana, oltre che dai membri dell'équipe, è svolta da volontari, il più delle volte docenti in pensione, che preparano i ragazzi anche nelle ore pomeridiane, individualmente o a piccoli gruppi<sup>2</sup>.

Il percorso, che adotta la metodologia della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), è stato progettato con l'équipe educativa e condotto nel quadro di un più vasto disegno di ricerca di tipo qualitativo, che è stato avviato nel mese di ottobre 2020 in seguito alla firma, nel giugno 2020, di una collaborazione scientifica triennale tra l'Università di Milano-Bicocca e l'Associazione "Antonina Vita". La direzione assunta dalla progettazione è stata quella di incentivare una responsabilità professionale democratica, volta ad attivare processi

- 2 Per una panoramica sull'Associazione: [www.avitaonlus.org](http://www.avitaonlus.org). Per la Scuola Popolare: [www.avitaonlus.org/scuola-popolare](http://www.avitaonlus.org/scuola-popolare). Dal momento che accoglie studenti con bisogni educativi speciali, la Scuola ha continuato a garantire la didattica in presenza (salvo brevi periodi) durante tutti i lockdown e le chiusure dovute alla pandemia di Covid-19. A causa di questa situazione, però, negli a.s. 2019/2020 e 2020/2021 la quasi totalità degli insegnanti volontari non si è potuta recare a Scuola e molti di loro, inoltre, non sono riusciti a collegarsi con la classe da remoto: in questi casi, la continuità didattica è stata assicurata dall'équipe educativa.

di riflessione sulle proprie pratiche per una ri-significazione dei dispositivi educativi e scolastici in chiave di equità e diritti: il percorso si è quindi inserito nel framework teorico della Social Justice for Teacher Education (Cochran-Smith, 2020), funzionale a uno sviluppo professionale volto a promuovere un apprendimento disciplinare, emotivo e socio-culturale di stampo critico.

La ricerca, che ha coperto l'intero a.s. 2020/2021 fino al mese di settembre 2021, si è proposta di studiare la Scuola Popolare nel complesso delle sue caratteristiche e interrelazioni, interne ed esterne, attraverso un *intrinsic case study* (Yin, 2006) che esplori e analizzi in profondità un contesto dalla natura marginale e alternativa rispetto alla scuola pubblica, emblematico del rischio educativo e della dispersione durante gli ultimi anni della scuola dell'obbligo. All'interno di questo studio di caso, la ricerca si è articolata in due studi distinti ma complementari, a cui hanno fatto da sfondo i seguenti interrogativi:

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

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

Tab. 1: Disegno di ricerca relativo allo studio di caso sulla Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza

### 3. Struttura del percorso e risultati preliminari

Il percorso si è dispiegato da gennaio a settembre 2021 e in totale ha previsto 10 incontri della durata di circa 2 ore ciascuno, condotti da due membri del gruppo di ricerca, interamente videoregistrati e trascritti (con il consenso dei partecipanti). Le attività proposte e le discussioni svolte, alla luce degli interrogativi sottesi ai due studi di cui sopra, hanno avuto come principali obiettivi di ricerca:

1. far emergere il modello agito della Scuola in modo intersoggettivamente costruito, anche al fine di rilevare la coerenza con gli intenti educativi e didattici dichiarati;
2. iniziare a definire una proposta educativa e didattica più rispondente al modello implicito sotteso (Baldacci, 2017) e quindi ai bisogni degli studenti della Scuola;
3. riflettere collettivamente sui propri agiti e sugli impliciti, al fine di ri-orientare le azioni in classe e guardare alla costruzione di una nuova identità professionale (Schön, 1993).

Più nello specifico, il percorso è stato progettato e strutturato in accordo con le seguenti direttrici:

- analisi di prassi sia educative che didattiche, tramite la lettura di osservazioni fatte in classe e il racconto di esperienze, con rielaborazioni personali scritte e confronti collettivi;
- revisione analitica di strumenti operativi già in uso nella Scuola:
  - scheda di segnalazione, attraverso cui le scuole del territorio di Monza comunicano, sia al Comune che alla Scuola stessa, gli studenti dal profilo più problematico;
  - scheda di valutazione dello studente di fine I e II quadrimestre, che dev'essere compilata sia dagli educatori dell'équipe sia dagli insegnanti volontari;
- co-costruzione di nuovi strumenti operativi di cui dotare la Scuola:
  - scheda di osservazione su base ICF, per redigere in modo più preciso e consapevole, al termine del periodo di osservazione (ottobre), i profili degli alunni;

- scheda di autovalutazione, rivolta agli studenti;
  - questionario di gradimento di fine anno, per ragazzi e famiglie;
- riflessione collettiva sulla propria identità professionale, con l'obiettivo principale di arrivare a stendere una nuova dichiarazione di intenti che rispecchi le consapevolezze acquisite.

Incontri e date di svolgimento	Argomenti generali
1. Incontro del 18 gennaio 2021	Riflessione e confronto su modalità di verifica, programma e documentazione pedagogica.
2. Incontro dell'8 marzo 2021	Formazione e riflessione su modalità di lezione e forme della valutazione (analisi di pratica).
3. Incontro del 29 marzo 2021	Formazione e riflessione su PDP (Piano Didattico Personalizzato) e competenze per studenti BES.
4. Incontro del 19 aprile 2021	Lavoro sugli strumenti: scheda di segnalazione e scheda di osservazione.
5. Incontro del 17 maggio 2021 (solo équipe)	Riflessione su valori guida, mandato e finalità del servizio (per dichiarazione di intenti).
6. Incontro del 3 giugno 2021	Lavoro sugli strumenti: scheda di valutazione.
7. Incontro del 7 giugno 2021	Continuazione del lavoro di riflessione per la stesura della dichiarazione di intenti.
8. Incontro del 24 giugno 2021	Riflessione su obiettivi, strumenti e azioni del servizio (per dichiarazione di intenti).
9. Incontro del 19 luglio 2021	Introduzione all'ICF e continuazione del lavoro sulla scheda di osservazione.
10. Incontro del 27 settembre 2021	Confronto collettivo sulla prima bozza della dichiarazione di intenti.

Tab. 2: Incontri del percorso svolto con l'équipe educativa della Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza



L'analisi tematica delle videoregistrazioni è in corso; questa prima fase sta riguardando la codifica aperta (Tarozzi, 2008). Dai primi risultati che emergono dalle parole degli educatori è possibile delineare alcuni interessanti punti di contatto con l'educazione nuova, in linea con la tradizione della pedagogia popolare a cui si è fatto riferimento sopra. Più nello specifico, sembrano esserci alcune tangenze significative con i 30 punti di Adolphe Ferrière,<sup>3</sup> in particolare:

- la scuola è un «laboratorio di pedagogia pratica»: la Scuola Popolare, come già ricordato, investe molto nelle attività esperienziali e laboratoriali<sup>4</sup>; gli educatori sottolineano spesso la prerogativa laboratoriale del servizio, in opposizione a una didattica più tradizionale e trasmissiva;
- la scuola-laboratorio «si fonda sui dati della psicologia del ragazzo, sui bisogni del suo corpo e della sua mente»: è questo un assunto che, seppure spesso latente e non efficacemente elaborato, guida la totalità delle azioni degli educatori, i quali riservano un certo tempo (nel I quadrimestre) all'osservazione del singolo studente proprio per poter offrire esperienze più appropriate rispetto al suo stato mentale e alle sue attitudini e aspirazioni;
- la scuola «tende a colmare il divario tra la vita familiare e la vita sociale»: benché non si prefigga di fornire «un'educazione integrale» attraverso «l'influenza totale dell'ambiente», come invece afferma Ferrière, la Scuola intende far vivere allo studente tutte quelle esperienze che la famiglia (in ragione del proprio capitale economico o culturale) non può offrire al ragazzo;
- l'educatore ricopre un ruolo fondamentale nella «direzione materiale e morale»: la coordinatrice e gli educatori della Scuola gestiscono tutte le attività, dalla didattica svolta dagli insegnanti alle gite all'intervallo, e diventano per i ragazzi punti di riferimento a tutto tondo, in grado di mediare anche nelle situazioni

3 *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 15, avril 1925, pp. 2-8. Per la traduzione italiana: [www.sird.it/blog](http://www.sird.it/blog).

4 Si pensi, ad esempio, al progetto "A Scuola per Mare": [www.avitaonlus.org/post/il-progetto-a-scuola-per-mare-approda-a-monza](http://www.avitaonlus.org/post/il-progetto-a-scuola-per-mare-approda-a-monza).

esterne al contesto scolastico; le loro parole tradiscono l'orgoglio di poter svolgere questa funzione, sentita spesso come una vera e propria "missione".

La Scuola Popolare, benché non intenzionalmente, sembra dunque ravvivare alcune delle tesi di Ferrière, dimostrando una certa continuità con le caratteristiche delle scuole nuove relative sia all'organizzazione generale (come si è cercato di illustrare sopra, seppure ancora a grandi linee) sia all'organizzazione degli studi, alla vita fisica e intellettuale e all'educazione (sociale e morale). Tale continuità è assicurata dalla centralità assoluta del principio educativo: se nella scuola nuova finanche lo scopo delle attività manuali «non è professionale ma educativo», in quella Popolare tutte le attività si pongono come obiettivo quello di accogliere la dimensione educativa e più esperienziale, al fine di favorire un maggiore coinvolgimento e mantenere buoni livelli di attenzione. Come dice un educatore, lo scopo di una lezione è quello di

permettere al ragazzo di sentirsi chiamato in causa, e per me è fondamentale, il fatto che loro si sentano coinvolti da questo punto di vista. E questo ovviamente passa attraverso il contenuto, ma il contenuto non è solo didattico, non è solo educativo, è anche esperienziale, anche personale, anche di vita, riguarda anche la vita quotidiana.

Il lavoro a cui lo studente è invitato è quello di prendere le mosse dalle proprie esperienze, e quindi «non a livello teorico», ma «immaginando delle situazioni vissute»; molto spesso gli educatori ricorrono alla «strategia di presentare una persona vera, che ha fatto un'esperienza vera, che è una persona conosciuta che si è realizzata». La finalità ultima è quindi educativa: l'idea è quella di proporre modelli positivi per spronare all'impegno per il raggiungimento di un obiettivo, considerato che questi ragazzi «vengono da esperienze e da storie personali in cui il concetto di regola è un problema». In linea con i punti di Ferrière che rifiutano un'«istruzione enciclopedica fatta di conoscenze memorizzate» e auspicano la necessità di studiare «pochi contenuti ogni giorno», la Scuola Popolare sembra ridimensionare il sapere nozionistico a favore dell'importanza di «im-

parare a imparare” (European Council, 2018), basando l’insegnamento, come auspicano le 30 tesi, «su fatti ed esperienze» (sul ruolo del docente nell’educazione nuova: Serina-Karsky, 2015). La Scuola promuove dunque un’educazione attiva e democratica, fondata sul vivere in comunità e sull’ascolto reciproco, orientata allo sviluppo dello spirito di iniziativa e del senso civico, in un ambiente abbellito dalla mano degli stessi studenti: è un programma in cui riecheggiano alcuni degli argomenti di Ferrière, dalla promozione di «concorsi e mostre» di lavori degli allievi allo «sviluppo dei gusti individuali» e «dell’iniziativa», avvalendosi del lavoro sia collettivo sia individuale, favorendo la «collaborazione effettiva di ciascuno al buon funzionamento dell’insieme» mirando all’«apprendimento della solidarietà e dell’aiuto reciproco».

Come si lascia sfuggire un educatore, tradendo un certo grado di frustrazione, a Scuola Popolare arrivano studenti che «sono veramente dei rottami, perché poi arrivano che hanno 16-17 anni, e arrivano dopo 7-8 anni di scuola». Nelle parole della coordinatrice, però, la sfida sembra essere quella di “rovesciare” la prospettiva: «Certo, ma loro arrivano pieni di desideri in realtà, rottami li ha resi politicamente la scuola. La scuola ci consegna dei ragazzi che sono dei rottami, mentre noi in realtà vediamo dei ragazzi pieni». Pertanto, come afferma un altro educatore, il mandato condiviso della Scuola è quello di

creare il contesto e le condizioni che permettano al minore di vivere un’esperienza educativa significativa in un luogo che sa accoglierlo, riconoscerlo nella sua individualità, integrarlo nel gruppo, offrirgli le opportunità per crescere e stare bene.

#### 4. Conclusioni e prospettive della ricerca

Dunque, da questi risultati preliminari emerge un modello organizzativo di Scuola Popolare in linea con alcune delle caratteristiche del «laboratorio di pedagogia pratica» di cui parla Ferrière, imperniato su tre cardini che gli educatori stessi riconoscono come essenziali per la buona riuscita del percorso scolastico: personalizzazione; labora-

torialità; tutoraggio dei singoli. La ricerca condotta con l'équipe ha portato alla luce quanta importanza rivesta per gli operatori della Scuola il termine “popolare”, che sembra custodire in sé il complesso di un universo valoriale e di un'eredità storico-culturale che non si vuole e non si deve dimenticare, ma che, anzi, ci si ripromette di valorizzare e rigenerare. In questa prospettiva, gli educatori sembrano dare particolare risalto alle cosiddette “spinte dal basso” (come il ricorso a insegnanti volontari anziché distaccati) e a tutti quegli sforzi orientati alla creazione e allo sviluppo di un ambiente inclusivo, il più possibile accogliente, che funga da habitat «naturale» per gli studenti.

Essendosi svolto in pieno periodo pandemico, quando la presenza dei docenti volontari era poca o quasi nulla<sup>5</sup>, la ricerca ha risentito della mancanza di una riflessione sulle pratiche in essere dei docenti, nonché di un loro punto di vista su alcuni temi e lavori portati avanti durante il percorso. Se, da una parte, questo ha rappresentato senz'altro un limite della ricerca, dall'altra ha permesso di far emergere con trasparenza una sorta di ambiguità sottesa al modello stesso della Scuola, che si configura sì come un luogo volto al conseguimento di un titolo scolastico, ma che al contempo ha la fisionomia di un centro educativo, forse più organizzato e concepito dal punto di vista educativo anziché didattico: «Scuola Popolare non ha una carta d'identità didattica, almeno, cioè, ce l'ha più educativa, quello sì, ma didattica no».

Sembra che gli educatori – trovandosi, loro malgrado, a svolgere la funzione di docenti – abbiano vissuto sulla propria pelle tale ambiguità: la coordinatrice, ad esempio, racconta di aver percepito l'emergere di questa duplicità, quando si è sentita chiamare dai ragazzi non solo con il proprio nome, come accade di solito, ma anche con l'appellativo prof. Tale smarrimento («venendo dall'ambito educativo a scuola non ho mai lavorato. Sento il bisogno di essere guidata») ha però aperto la strada alla riflessione sull'identità del servizio: «Perché noi siamo una scuola, però siamo anche un centro educativo, siamo un po' a metà. Allora bisogna bene posizionarci sul linguaggio

5 Si veda sopra, nota 1.

che vogliamo utilizzare», facendo emergere interessanti rappresentazioni e opinioni sull'idea di insegnante, sul concetto di didattica e sulla valutazione:

La valutazione non è il voto: questo l'ho creduto da studente e lo credo adesso da educatore, da diciamo insegnante [...] perché a casa non ti porti niente, fondamentalmente. A volte io credo che sia più utile dare al ragazzo un rimando di cosa ha sbagliato, di cosa poteva fare, oppure cosa è andato bene, cosa ha fatto bene, e incentivarlo.

Emergono talvolta preconcetti o credenze ingenuie: la prospettiva che si apre è dunque quella di ricorrere ai risultati dell'analisi per riflettere collettivamente sul modello sotteso che inizia ad affiorare e su alcune premesse implicite che, se non elaborate, rischiano di compromettere la collaborazione professionale tra educatori e docenti (sia quelli volontari sia quelli delle scuole di provenienza dei ragazzi), inficiando la reale comprensione delle rispettive prassi e strategie. La ricerca intende dunque contribuire allo sviluppo professionale degli operatori della Scuola attraverso la maturazione di nuove consapevolezze e attitudini riflessive capaci di ri-orientare le pratiche, approfondendo la questione del difficile equilibrio tra la sfera educativa e quella didattica, e quindi il tema della necessità di un lavoro sinergico tra competenze diverse ma complementari in équipe multi-professionali (Pandolfi, 2016). A partire dai punti di attrito emergenti tra educazione popolare e scuola pubblica, la presente ricerca si propone inoltre di rivolgere uno sguardo critico e problematizzante, con un intento trasformativo, verso i modelli pedagogici sottesi al dispositivo scuola tradizionale, al fine di prospettare come intervenire da un punto di vista più strutturale e sistemico per far fronte al rischio educativo dei giovani studenti durante la scuola dell'obbligo.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2017). *Democrazia e educazione: una prospettiva per i nostri*

- tempi. In M. Fiorucci & G. Lopez (eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 21-38). Roma: Roma-Tre Press.
- Barré, M. (1995). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*. Mouans-Sartoux: PEMF, 2 voll.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (eds.) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto, G. (ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bertoni Jovine, D. (1954). *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- Brighenti, E., & Bertazzoni, C. (2009). *Le scuole di seconda occasione*. Trento: Erickson, 2 voll.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher Education for Justice and Equity: 40 years of Advocacy. *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59.
- De Meo, A., & Fiorucci, M. (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. FOCUS-Casa dei diritti sociali.
- European Commission (É. Cresson, P. Flynn, M. Bangemann) (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. Brussels. (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>)
- European Council (2018, maggio). *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.EN))
- Eurostat (2021). *Early Leavers from Education and Training*. ([https://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))
- Freinet, C. (2002). *La scuola del fare* (R. Eynard ed.). Azzano S. Paolo: Junior.
- Freinet, C., & Freinet, É. (1973). *Nascita di una pedagogia popolare*. Roma: Editori Riuniti (tr. it. di *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de la C.E.L. Coopérative d'enseignement laïc*, Édition de l'École Moderne Française, Cannes, 1949).
- 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), 39-54.
- MIUR (2019, luglio). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. (<https://www.miur.gov.it/-/la-dispersione-scolastica-nell-anno-scolastico-2016-2017-e-nel-passaggio-all-anno-scolastico-2017-2018>).

- Pandolfi, L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re*, 16(3), 68-78.
- Potestio, A. (2021). Introduzione. L'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, 5-19.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*. Foggia: Del Rosone.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Secci, C. (2017). La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future. *Educazione Aperta*, 1, 143-158.
- Serina-Karsky, F. (2015). Democracy in class: role of the teacher in New Education during the first part of the 20th century. In R. Zanda (ed.), *Democratisation of education* (pp. 86-100). Riga: University of Latvia Press.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cosa è la Grounded Theory?* Roma: Carocci.
- Yin, R.K. (2006). Case study methods. In J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122), New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zecca, L. (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.